

**Opettajien näkemyksiä liikunnan yhteis- ja  
erillisopetuksesta sekä sukupuolten suhteen  
tasa-arvoisesta liikunnanopetuksesta  
3.–6.-luokilla**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Luokanopettajankoulutus  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Syyskuu 2019  
Anni Rainio

Ohjaaja: Arto Kallioniemi

Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Kasvatustieteellinen</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Anni Rainio</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Opettajien näkemyksiä liikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta sekä sukupuolten suhteen tasa-arvoisesta liikunnanopetuksesta 3.–6.-luokilla</b>		
Title <b>Teachers' views on coeducational and single sex physical education and gender-equal physical education in grades 3 to 6</b>		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Kasvatustiede</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor <b>Pro gradu -tutkielma / Arto Kallioniemi</b>	Aika - Datum - Month and year <b>syyskuu 2019</b>	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages <b>100 s + 2 liites.</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract  <p><i><b>Tavoitteet.</b></i> Tutkielman tavoitteena oli selvittää opettajien näkemyksiä liikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta sekä liikunnanopetusryhmien muodostamisesta 3.–6.-luokilla. Tavoitteena oli myös tutkia opettajien näkemyksiä sukupuolitietoisesta ja sukupuolten suhteen tasa-arvoisesta liikunnanopetuksesta. Tutkimuksessa tuodaan esiin peruste-luja 3.–6.-luokkien liikunnan ryhmäjakojen muodostamiseen sekä keinoja sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen edistämiseen. Liikunnanopetuksen ryhmä-jaot ovat ajankohtainen aihe koulumaailmassa ja aihe on ollut paljon esillä myös medi-assa. Liikunnan yhteis- ja erillisryhmiä vertaileva tutkimus on Suomessa vielä vähäistä ja niin ulkomaiset kuin laajimmat suomalaisetkin tutkimukset ovat kohdistuneet eni-mäkseen yläaste- ja lukioikäisiin.</p> <p><i><b>Menetelmät.</b></i> Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisin tutkimusmenetelmin. Tutkimusaineisto koostui 24 liikuntaa opettavan opettajan verkkokyselyn vastauksista. Verkkokysely si-sälsi avoimia kysymyksiä sekä taustatietokysymyksiä. Aineisto kerättiin huhti-touko-kuussa 2019 ja aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avuin.</p> <p><i><b>Tulokset ja johtopäätökset.</b></i> Opettajien näkemysten mukaan 3.–6.-luokkien liikunnan yhteis- ja erillisopetuksella oli molemmilla omat vahvuutensa ja haasteensa. Tämän ikäisten liikunnan yhteisopetuksella nähtiin kuitenkin enemmän vahvuuksia ja vähem-män haasteita kuin erillisopetuksella. Tämän tutkimuksen opettajat kokivat liikunnan yhteisopetuksen paremmaksi vaihtoehdoksi 3.–6.-luokilla. Liikunnan yhteisopetukselle nähdyt vahvuudet ovatkin pitkälti linjassa nykyisen opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta edisti moni asia. Liikun-nanopettajan sekä liikunnan yhteisopetusmuodon nähtiin selvästi olevan suurimmat vaikuttajat. Liikunnanopettajan näkemyksillä, asenteella ja ammattitaidolla koettiin ole- van suuri merkitys. Toisaalta myös sukupuolten tasa-arvon toteutumisen suurimpana esteenä nähtiin liikunnanopettaja. Tutkimus tarjoaa näkökulmia nykyisille ja tuleville lii-kuntaa opettaville opettajille sekä muille aiheesta kiinnostuneille.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <b>Sukupuoli, sukupuolten tasa-arvo, koululiikunta, liikunnan yhteisopetus, liikunnan eril-lisopetus</b>		
Keywords <b>Sex, gender, gender equality, physical education, coeducational physical education, single sex physical education</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty <b>Educational Sciences</b>		
Tekijä - Författare - Author <b>Anni Rainio</b>		
Työn nimi - Arbetets titel <b>Opettajien näkemyksiä liikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta sekä sukupuolten suhteen tasa-arvoisesta liikunnanopetuksesta 3.–6.-luokilla</b>		
Title <b>Teachers' views on coeducational and single sex physical education and gender-equal physical education in grades 3 to 6</b>		
Oppiaine - Läroämne - Subject <b>Education</b>		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor	Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
<b>Master's Thesis / Arto Kallioniemi</b>	<b>September 2019</b>	<b>100pp.+2 appendices</b>
Tiivistelmä - Referat - Abstract		
<p><i>Aim.</i> The aim of this study was to find out teachers' views on coeducational and single sex physical education and formation of physical education groups in grades 3 to 6. The objective was also to examine teachers' views on gender-conscious and gender-equal physical education. The study discloses arguments for formation of the physical education groups in grades 3 to 6 and ways to promote gender-equal physical education. The groupings of physical education are a current topic in the school world and the topic has been widely featured in the media as well. Study comparing coeducational and single sex physical education in Finland is still limited, and both the foreign and the largest studies in Finland have focused on secondary and high school age.</p> <p><i>Methods.</i> The study was conducted as a qualitative research. The research data consisted of online questionnaire of 24 teacher who teaches physical education. The online questionnaire contained open-ended questions and background questions. The data were collected in April-May 2019, and the data were analyzed using theory-guided content analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> According to the teachers in this study, coeducational and single sex physical education in grades 3 to 6 each had their own strengths and challenges. However, the teachers considered that coeducational physical education in this age group had more strengths and less challenges than single sex physical education. The teachers found coeducational physical education as a better option in grades 3 to 6. The strengths of coeducational physical education are largely in line with the objectives of the current curriculum. There were many things that promoted gender equality in physical education. The physical education teacher and coeducational physical education were clearly seen as the biggest influencers. The views, attitudes and craftsmanship of the physical education teacher were considered to affect a lot. On the other hand, the physical education teacher was also seen as the biggest obstacle for gender equality. The study provides perspectives for current and future physical education teachers and others interested in the subject.</p>		
Avainsanat - Nyckelord <b>Sukupuoli, sukupuolten tasa-arvo, koululiikunta, liikunnan yhteisopetus, liikunnan erillisopetus</b>		
Keywords <b>Sex, gender, gender equality, physical education, coeducational physical education, single sex physical education</b>		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited <b>Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)</b>		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	SUKUPUOLESTA YLEISESTI.....	4
2.1	Sukupuoli käsitteenä.....	4
2.2	Sukupuoliroolit- ja stereotypiat.....	8
3	SUKUPUOLTEN TASA-ARVO KOULUSSA.....	10
3.1	Sukupuolten tasa-arvo .....	10
3.2	Sukupuolten tasa-arvo koulutuksen virallisena tavoitteena .....	11
3.3	Sukupuoli, sukupuolineutraalisuus ja –sensitiivisyys koulussa .....	13
4	KOULULIIKUNTA JA SUKUPUOLI .....	17
4.1	Koululiikunta Suomessa.....	17
4.2	Sukupuoli koululiikunnassa .....	20
4.3	Tutkimuksia koululiikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta .....	25
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	31
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	32
6.1	Tutkimusmenetelmä.....	32
6.2	Tutkimusaineisto .....	37
6.3	Tutkimusaineiston analyysi .....	40
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	46
7.1	Liikunnan yhteisopetus 3.–6.-luokilla .....	46
7.1.1	Liikunnan yhteisopetuksen vahvuudet 3.–6.-luokilla .....	46
7.1.2	Liikunnan yhteisopetuksen haasteet 3.–6.-luokilla .....	50
7.2	Liikunnan erillisopetus 3.–6.-luokilla .....	54
7.2.1	Liikunnan erillisopetuksen vahvuudet 3.–6.-luokilla .....	54
7.2.2	Liikunnan erillisopetuksen haasteet 3.–6.-luokilla .....	57
7.3	Liikunnanopetusryhmien muodostaminen 3.–6.-luokilla .....	65
7.4	Sukupuolten suhteen tasa-arvoinen liikunnanopetus .....	70
7.4.1	Sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta estävät tekijät...70	
7.4.2	Sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta edistävät tekijät.....	73
7.4.3	Sukupuolen merkitys liikuntatuntien tilanteissa .....	78
8	LUOTETTAVUUS .....	83
9	POHDINTAA .....	88

LÄHTEET .....	95
LIITTEET .....	101

## TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käytetystä teemoittelusta. .....	44
--	----

Taulukko 2. Yhteenveto liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen vahvuuksista ja haasteista 3.–6.-luokilla opettajien näkemysten mukaan. ....	64
--	----

# 1 Johdanto

Peruskoulun liikunnan ryhmäjaosta ollaan viimeisten vuosien sisään kiinnostuttu kasvavissa määrin. Sukupuolineutraalimman trendin johdosta myös liikunnanopetusryhmien sukupuolijako on noussut ajankohtaiseksi aiheeksi, josta kirjoitetaan ja keskustellaan mediassa jatkuvasti. Lisäksi eri tahot haluaisivat antaa liikunnanopetusryhmien muodostamiseen omia suosituksiaan. (Nikunen 2015; Nykänen & Rotko 2014a; Nykänen & Rotko 2014b; Ranta 2015; Vähäsarja 2018.) Suomessa liikunta on ainoa oppiaine, jossa sukupuolta yhä käytetään ryhmien erittelyperusteena (Berg 2010b, 80; Kokkonen 2013, 431). Liikunnan yhteisopetuksessa tyttöjä ja poikia opetetaan yhdessä, eli sekaryhmässä. Erillisopetuksessa tytöt ja pojat jaetaan omiin ryhmiinsä eli erillisryhmiin. Liikunnanopetus järjestetään lähes poikkeuksetta alkuopetusluokilla yhteisopetuksena, mutta kolmannelta luokasta ylöspäin ryhmäjaot vaihtelevat. (Berg 2010b, 80; Kokkonen 2013, 431; Lehtonen 2003, 89; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 483.) Koulut saavat itse päättää ryhmäjaosta, koska perusopetuksen opetussuunitelma ei suoraan määrää, kuinka toimia (POPS 2014, 148-150, 273-276). Vielä vuonna 2011 yli 80% Suomen peruskoulun oppilaista osallistui liikuntatunneille oman sukupuolensa mukaisissa ryhmissä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 81). Alakouluissa liikuntaa opettaa luokanopettaja tai liikunnan aineenopettaja. Pääsääntöisesti tyttöjä opettavat naisopettajat ja poikia miesopettajat. (Berg 2010b, 80; Kokkonen 2013, 431.)

Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on selvittää, kuvata ja pyrkiä ymmärtämään opettajien näkemyksiä liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen vahvuuksista ja haasteista sekä liikunnanopetusryhmien muodostamisesta 3.–6.-luokilla. Tarkoituksena on myös tutkia opettajien näkemyksiä siitä, kuinka sukupuolitietoista ja sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta voi toteuttaa. Pro gradu –tutkielmani on jatkoa kandidaatin tutkielmalleni, jonka toteutin kirjallisuuskatsauksena aiheesta ”sukupuoli koulussa ja koululiikunnassa”. Tutkimuksessani aion keskittyä 3.–6.-luokkien liikunnanopetukseen, sillä alkuopetuksessa ei yleensä esiinny eroja liikunnanopetuksen ryhmämuotojen suhteen (Berg 2010b, 80; Kokkonen 2013, 431; Lehtonen 2003, 89; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 483). Pro gradu –tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jossa kerään verkkokyselyn avulla tietoa opettajilta, jotka opettavat tai ovat opettaneet liikuntaa 3.–6.-luokilla.

Tutkimuksen toisessa luvussa käsitellään sukupuolta yleisesti, ja kolmannessa luvussa käsitellään sukupuolten tasa-arvoa ja sukupuolta koulussa. Koululiikuntaa ja sukupuolta käsitellään neljännessä luvussa. Viidennessä luvussa esitellään tutkimustehtävä

ja tutkimuskysymykset ja kuudennessa tutkimuksen toteutus. Tämän jälkeen, luvussa seitsemän, esitetään tutkimustulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset. Luvussa kahdeksan tarkastellaan tämän tutkimuksen luotettavuutta ja viimeinen luku koostuu pohdinasta.

Kiinnostukseni aiheeseen heräsi, kun luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun myötä kuulin mahdollisuudesta toteuttaa koko alakoulun liikunnanopetus yhteisopetuksena. Olin ollut siinä uskossa, että liikunnanopetus on alakoulun ylemmillä luokilla määrätty toteutettavaksi erillisopetuksena. Tämän taustalla olivat omat kokemukseni niin oppilaana kuin koulun työntekijänäkin. Mielenkiintoni heräsi, sillä olin itse kokenut liikunnan erillisopetuksen osin kehnoksi ratkaisuksi. Olin muun muassa kokenut, että oppisisältöjä leimasi selvä käsitys tyttöjen ja poikien lajeista. Opetusharjoitteluissa pääsin myös opettamaan neljännen ja kuudennen luokan liikunnan yhteisopetusta. Sen myötä kiinnostukseni aiheeseen lisääntyi entisestään ja minua alkoi kiinnostaa perustelut ryhmäjakojen taustalla sekä sukupuolten tasa-arvon toteutuminen koululiikunnassa. Kuulin, että ainakin pääkaupunkiseudulla yhä useammassa alakoulussa oli jo siirrytty toteuttamaan liikunnanopetus yhteisopetuksena läpi alakoulun.

Uskon, että tämän tutkimuksen tekeminen monipuolistaa näkemyksiäni koululiikunnan ryhmäjakojen hyödyistä ja haasteista sekä sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta koululiikunnassa. Tätä kautta voin saada eväitä sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteuttamiseen ja perusteita ryhmäjakojen muodostamiseen. Koenkin aiheen tutkimisesta olevan hyötyä tulevassa työssäni luokan- sekä liikunnanopettajana. Suunnitelmissani onkin opettaa paljon liikuntaa alakoulussa ja toivottavasti olla myös mukana päättämässä liikunnanopetuksen ryhmäjakojen muodostamisesta koulussa, jossa tulen työskentelemään. Myös muut opettajat sekä koulussa työskentelevät henkilöt voivat hyödyntää tässä tutkimuksessa esiin tulevia näkökulmia. Sen lisäksi, että aihe tukee ammatillista kehittymistäni, on aihe ajankohtainen. Sukupuoli sekä myös liikunnanopetuksen ryhmäjaot ovat viime aikoina olleet paljon esillä mediassa (Nikunen 2015; Nykänen & Rotko 2014a; Nykänen & Rotko 2014b; Ranta 2015; Vähäsarja 2018), ja vuonna 2016 voimaan tulleen uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) myötä tuntui mielenkiintoiselta ja ajankohtaiselta lähteä tutkimaan tätä aihetta. Lisäksi liikunnan yhteis- ja erillisryhmiä vertaileva tutkimus on Suomessa vielä vähäistä ja ulkomainenkin tutkimustieto on vielä osittain ristiriitaista (Kokkonen 2015, 463). Näistä syistä pidän tutkimukseni aihetta tärkeänä ja hyödyllisenä.

Toisin kuin aiemmin (POPS 2004, 249), nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) ei liikunnan osalta enää erotella sukupuolta vaan puhutaan yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, yhteisöllisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden edistämisestä sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisesta. Perustuslaki (Suomen perustuslaki 731/1999 6 §), tasa-arvolaki (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 5 §, 5a §, 6c §), perusopetuslaki (Perusopetuslaki 628/1998 2 §), valtakunnallinen opetussuunnitelma ja paikalliset opetussuunnitelmat (POPS 2014, 9) sekä muut viralliset asetukset (POPS 2014, 14-15) velvoittavat kouluja edistämään sukupuolten välistä tasa-arvoa. Sukupuolen moninaisuuden, sukupuolistereotyyppien, sukupuolten tasa-arvosäännösten ja sukupuolen vaikutusten tiedostaminen on siis opettajille tärkeää. Näin kouluilla on velvoite pohtia myös tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteutumista. Yhteiskunnallisen käytön kannalta tämän aiheen tutkimuksesta voi siis olla hyötyä esimerkiksi kouluille, jotka tekevät päätöksiä liikunnanopetusryhmien muodostamisesta, sekä kunnille, jotka voivat laatia ohjeita ja suosituksia opetuksen järjestämisestä. Mielestäni on myös hyvin mahdollista, että tulevaisuudessa liikunnanopetusryhmien muodostamisesta päätetään valtakunnallisesti, kuten on käynyt muidenkin aiemmin erillisopetuksena opettujen oppiaineiden, kuten käsitöiden, suhteen (Berg 2010b, 80; Kokkonen 2013, 431). Aihe on siis myös tärkeä kokonaisvaltaisesti tasa-arvoista koulutusta tavoiteltaessa.



## 2 Sukupuolesta yleisesti

Tässä luvussa esitellään sukupuolta käsitteenä sekä sukupuolirooleja ja –stereotypioita.

### 2.1 Sukupuoli käsitteenä

Sukupuoli on yksi keskeisimmistä ominaisuuksista, joiden kautta luokittelemme toisia ja yritämme saada maailmaa käsitettävämmäksi. Sukupuoli suuntaa ja määrää toimintaamme maailmassa. Sen mukaan arvioimme ja jopa arvotamme toisia ihmisiä. Sukupuolen avulla suunnataan myös yhteiskunnallisia ratkaisuja ja päätöksentekoa. Ihmiset on yleisesti jaettu kahteen sukupuoliluokkaan ja meidän on odotettu toimivan tämän biologisen sukupuolemme mukaisesti, siis miehinä tai naisina, poikina tai tyttöinä. (Vilkkä 2010, 25.) Hyvin harva ihminen kuitenkaan edustaa täysin tällaista stereotyyppistä feminiinistä naista tai maskuliinista miestä. Sukupuolella on monia ilmenemistapoja ja se ei lainkaan ole vain biologinen ominaisuus. (Vilkkä 2010, 17.)

Nykyään sukupuoli nähdäänkin sekä biologisena (sex) että sosiaalisena (gender) (Lehtonen 2003, 25; Löfström 2007, 87; Tripodi 2014, 13; Vilkkä 2010, 17). Sukupuolen biologiset piirteet korostuvat, kun tarkastelemme sukupuolta lääketieteen, hoitamisen ja biologisten tutkimusten näkökulmasta. Sosiaalisen sukupuolen rakennamme jokainen itse ja sillä tarkoitetaan sosiaalisesti ilmeneviä piirteitä, kuten sukupuolirooleja sekä sukupuoli-identiteettiä. (Vilkkä 2010, 21.) Sukupuoli-identiteetillä tarkoitetaan yksilön kokemusta omasta sukupuolestaan (Kokkonen 2013, 431-432; Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 3 §). Nykypäivänä tätä jokseenkin yksinkertaistavaa sukupuolen kahtiajakoa on myös kritisoitu. Siitä huolimatta sitä pidetään usein hyödyllisenä jakona puhuttaessa sukupuolesta. (Lehtonen 2003, 25; Löfström 2007, 87; Tripodi 2014, 13.) Vilkkä (2010, 29) huomauttaa lisäksi, että ”sukupuoli kietoutuu moniin luokituksiin, kuten yhteiskuntaluokkaan, etnisyyteen, ikään, seksuaalisuuteen, vammaisuuteen, terveydentilaan sekä alueellisiin ja paikallisiin mahdollisuuksiin ja eroihin”.

Biologisen ja sosiaalisen sukupuolen lisäksi voidaan erottaa myös psyykinen tai aistinen sukupuoli (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31; Vilkkä 2010, 17, 23-25). Osa puhuu erikseen myös kulttuurisesta sukupuolesta (Syrjäläinen & Kujala 2010, 30), kun taas osa näkee sen osana sosiaalista sukupuolta (Tripodi 2014, 21; Vilkkä 2010, 18-22, 46-47). Biologinen, sosiaalinen sekä psyykinen eli aistittu kokemus sukupuolesta muodostavat

yhdessä pohjan sukupuolelle (Vilkkä 2010, 25). Sukupuolten tasa-arvon kannalta on erittäin tärkeää huomioida kaikki sukupuolen eri ulottuvuudet (Vilkkä 2010, 22). Näitä käsitteitä avataan seuraavaksi.

### *Biologinen sukupuoli*

Biologinen sukupuoli muodostuu geneettisestä, anatomisesta ja hormonaalisesta sukupuolesta. Geneettinen sukupuoli määräytyy syntymähetkellä sukusoluista, ja anatomisen sukupuolen määräävät ulkoiset ja sisäiset rakenteelliset ominaisuudet eli sukuraushaset. Hormonien suhde kehossa vaikuttaa siihen, kumpaa sukupuolta henkilö biologisesti on, joten sukupuoli on myös hormonaalinen. (Kokkonen 2013, 435; Vilkkä 2010, 17-18.) Monikaan ihmisen biologisista ominaisuuksista ei siis ole silmin havaittavissa (Vilkkä 2010, 17-18).

### *Sosiaalinen sukupuoli*

Sosiaalisesta sukupuolesta puhuttaessa ajatellaan, että sukupuoli muotoutuu sosiaalisesti tekemisen kautta. Sosiaalista sukupuolta rakennetaan siis päivittäin sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 30; Tripodi 2014, 14.) Lapset kokeilevat mielellään sekä maskuliinisia että feminiinisiä asetelmia, eli ovat kokeilumielessä kiinnostuneita sellaisista asioista, jotka normien mukaan kuuluvat vastakkaiselle sukupuolelle (Cacciatore 2007, 151; Kokkonen 2013, 435; Syrjäläinen & Kujala 2010, 30). Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 30) mukaan sosiaalisessa sukupuolella korostuvatkin roolit, käyttäytyminen ja identiteetin rakentuminen sosiaalisessa ympäristössä. Sukupuolijako on helppo tapa löytää yksilöllisiä eroja sosiaalisessa käytöksessä. On esimerkiksi huomattu, että tytöt neuvottelevat poikia useammin, kun taas pojat ovat toiminnallisempia. Sukupuoleen sosiaalistuessaan lapset omaksuvat omaa sukupuoltaan koskevia sääntöjä ja tehtäviä. Lapsi tarvitseekin sosiaalisia kategorioita. Lapsen sukupuolen huomioon ottamisella sosiaalisessa kanssakäymisessä on vahvistava vaikutus lapsen sukupuoli-identiteetin ja itsearvostuksen kehitykseen. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 30.)

Myös Vilkan (2010, 18-19) mukaan sosiaalinen sukupuoli rakentuu käyttäytymiseen liittyvistä ominaisuuksista, kuten roolista, pukeutumisesta, puhetavasta, eleistä, ilmeistä ja tyylistä. Hänen mukaansa sosiaalinen sukupuoli kuvastaa tapaa, jolla teemme sukupuolemme näkyväksi itselle ja toisille. Se on siis yksilöllinen, valittu, rakennettu ja myöskin muuttuva. Ihminen voi kokea sosiaalisen sukupuolensa toiseksi kuin hänen biologinen

sukupuolensa on. Biologisella ja sosiaalisella sukupuolella ei siis ole suoraa yhteyttä toisiinsa, mutta miellelyhtymä niiden välillä aina on. Onkin eriarvoistavaa, jos oikeaksi sukupuoleksi tunnustetaan vain se, johon ihminen on biologisesti syntynyt tai johon hänet on sosiaalistettu tai kasvatettu. Perheellä, varhaiskasvatuksella, koululla ja muilla sosiaalisilla rakenteilla on aina valtaa kasvattaa lapsi rooliltaan tytöksi tai pojaksi. Näin sosiaalinen sukupuoli on myös kulttuuriin sopivan roolin omaksumista. (Vilkka 2010, 18-21.)

Sosiaalinen sukupuoli on moniulotteinen käsite, joka Vilkan (2010, 18-22) sanoin ”viittaa sukupuolen kokemuksellisiin, persoonallisiin, sosiaalisiin, kulttuurisiin ja juridisiin ominaisuuksiin”. Hän on sitä mieltä, että sosiaalinen sukupuoli on vahvasti myös kokemus, tunne omasta sukupuolesta. Jokainen kokee oman sukupuolensa omalla tavallaan. Tällöin kokemuksellisesti tarkasteltuna kulttuurissamme sukupuolia olisikin yhtä monta kuin on sukupuoleen liittyvää kokemusta. (Vilkka 2010, 18-22.) Näin määriteltynä sosiaalinen sukupuoli ei juurikaan eroa seuraavaksi kuvatusta psyykkisestä tai aistisesta sukupuolesta.

#### *Psyykkinen ja aistinen sukupuoli*

Syrjäläinen ja Kujala (2010, 31) määrittelevät psyykkisen sukupuolen yksilön subjektiiviseksi tietoisuudeksi sukupuolestaan. Sukupuoli-identiteetti muotoutuu läpi elämän ja siihen vaikuttavat sekä biologiset prosessit että kulttuuriset ja sosiaaliset odotukset ja käsitykset. Lapsen identiteetin selkiintymisen kannalta lapsen tulisi halutessaan saada käyttäytyä selkeästi omalle sukupuolelle tyypillisellä tavalla. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31.) Syrjäläinen ja Kujala (2010, 31) kuitenkin suosittelevat myös vastakkaisen sukupuolen rooleihin tutustumista, jotta lapsi voisi kehittyä tasapainoisesti.

Vilkan (2010, 46-47) mukaan sukupuoli-identiteetti muodostuu monista tiedostetuista ja tiedostamattomista tekijöistä. Sen muotoutumiseen vaikuttavat ainakin sukupuoleen liittyvät tunteet, tavat ja teot, sosiaaliset käytännöt ja vuorovaikutustilanteet sekä kulttuuriset kokemukset. Tasapainoinen subjektiivinen kokemus sukupuolesta on tärkeä osa ihmisen sukupuoli-identiteettiä ja minäkuva. Oma kokemus sukupuolesta voi elämän aikana olla hyvinkin muuttuva tai stabiili. (Vilkka 2010, 46-47.) Vilkka (2010, 23-25) käyttää myös käsitettä aistinen sukupuoli. Sukupuoli tuotetaan ja uusinnetaan itse, eikä se ole vain ulkoisesti pakotettu. Näin aistittu kokemus sukupuolesta ei koskaan ole subjektiivisena kokemuksena ristiriitainen, vaan siitä voi tulla sellainen vasta, kun kokemus yrittää mahduttaa sukupuoliluokkiin, ajatuksiksi ja käsitteiksi. Aistitun kokemuksen ja ympäristön välinen suhde voi aiheuttaa omasta ja toisten sukupuolesta niin ristiriitaisia kuin

yhteneväisiäkin tuntemuksia. Yhteiskunnan näkökulma sukupuolisena toimimiseen on usein liian objektiivinen eikä se näin huomioi yksilön subjektiivista kokemusta sukupuolesta. (Vilka 2010, 22-25.) Psyykinen tai aistinen sukupuoli voidaan siis nähdä osana sosiaalista sukupuolta tai erottaa omaksi käsitteekseen.

### *Kulttuurinen sukupuoli*

Syrjäläinen ja Kujala (2010, 30) erottavat lisäksi sukupuolen kulttuurisen ulottuvuuden. Sukupuoliroolit muotoutuvat yhteiskunnan asettamien odotusten ja normien tuloksena ja ovat näin kulttuurista riippuvaisia. Kulttuurinen sukupuoli siis määrittyy niiden odotusten, mielikuvien ja ennakkoluulojen kautta, jotka kyseisessä kulttuurissa sukupuoleen liitetään. Kulttuurisidonnaiset odotukset ja käsitykset vaikuttavat sukupuoli-identiteetin kehittymiseen. Lapset aistivat jo hyvin aikaisessa vaiheessa heihin kohdistuvat sukupuolirooliodotukset. Näitä odotuksia viestittävät muun muassa media, vanhemmat, opettajat sekä muut aikuiset ja lapsen kaveripiiri. Kulttuurisen sukupuolen voidaan siis sanoa olevan opittu käyttäytymismalli. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 30-31.)

Vilka (2010, 46-47) painottaa kulttuurin roolia sukupuolen muovautumisessa, vaikka ei kulttuurista sukupuolta erottelekaan sosiaalisesta sukupuolesta. Hänen mukaansa sosiaalinen sukupuoli on kulttuuriin sopivan roolin omaksumista, koska ympäristöllä on aina valtaa yksilön kasvatuksessa. Sukupuolen rakentavat ominaisuudet, kuten rooli, pukeutuminen, puhetapa, eleet, ilmeet ja tyyli, vaihtelevat kulttuureittain. (Vilka 2010, 18-22.) Kulttuuriset kokemukset ja niille antamamme merkitykset ovat mukana muodostamassa sukupuoli-identiteettiämme (Vilka 2010, 46-47). Vilkan (2010, 21) mukaan on ”eriarvoistavaa hyväksyä vain sellainen sukupuolen tekeminen, joka edustaa ajalle sopivaa kulttuurista kuvaa biologisesta sukupuolesta”. Myös Tripodi (2014, 21) on sitä mieltä, että sosiaalisen sukupuolen erottaminen kulttuurikontekstistaan ei välttämättä ole aiheellista.

### *Sukupuolivähemmistöt*

Sukupuolivähemmistöihin kuuluvat sekä intersukupuoliset ihmiset että transihmiset, johon luetaan transsukupuoliset, transvestiitit ja transgenderit. Intersukupuolisten ihmisten sukupuolta määrittelevät ulkoiset ominaisuudet eivät ole yksiselitteisesti miehen tai naisen, vaan heillä on synnynnäisesti vaihtelevissa määrin molempien sukupuoliominaisuuksia. Transsukupuoliset kokevat olevansa eri sukupuolta kuin mikä heidän sukupuolekseen on määritelty ja mihin heitä on ruvettu kasvattamaan. Transvestiitit eläytyvät

kumpaankin sukupuoleen ja heillä on tarve ilmentää naisellista ja miehistä puoltaan vaihdellen esimerkiksi pukeutumisen kautta. Transgendereillä eli muunsukupuolisilla on kokemus itsestä sekä tyttöinä että poikana, näiden rajalla, välillä tai ulkopuolella. Koke-musta sukupuoleettomuudesta kutsutaan androgynisyydeksi. Sukupuolen ja sukupuoleettomuuden omakohtaiset kokemukset siis vaihtelevat. (Kokkonen 2013, 432; Vilka 2014, 26-41.) Biologisesta sukupuolesta riippumatta voimme omaksua monenlaisia ja monimuotoisia sukupuolen rooleja (Vilka 2010, 19). Sukupuolen kaksiluokkainen käsite on haasteen edessä erityisesti silloin kun yksilön hormonaalinen, juridinen ja koettu sukupuoli eivät ole sopusoinnussa keskenään (Kokkonen 2013, 432).

## 2.2 Sukupuoliroolit- ja stereotypiat

Sukupuoliroolit ovat ympäristöstä opittuja käyttäytymistapoja ja odotuksia, jotka kohdistuvat tyttöön tai poikaan, naiseen tai mieheen. Jo hyvinkin nuori ymmärtää pohtia, mitä eroja, yhtäläisyyksiä, etuja, oikeuksia, velvoitteita ja rajoitteita kuhunkin sukupuoleen liittyy. Kapea mies- tai naiskuva rajoittaa yksilön kasvua ja kehitystä. (Cacciatore 2007, 151-152.) Naiseksi tai mieheksi luokittelemisella on syvällisiä vaikutuksia yksilön elämään. Se vaikuttaa muun muassa sosiaalisiin rooleihin yhteisössä sekä siihen, miten henkilökohtaiset kokemukset ymmärretään. Se vaikuttaa kokonaisuudessa yksilön persoonaan ja myös hänelle avautuviin mahdollisuuksiin. Kulttuurisesti hyväksytyt mahdollisuudet vaikuttavat siis siihen, kuinka omaksumme sukupuolirooleja ja niihin yhdistettyjä ominaisuuksia. (Vilka 2010, 18-19.) Jokainen alkaa muodostaa käsitystä omasta sukupuolestaan sen avulla, mitä välineitä ympäristö siihen tarjoaa (Vilka 2010, 11).

Sukupuolistereotypiat ovat pelkistettyjä odotuksia siitä, millaisina tytöt ja pojat, naiset ja miehet yleensä nähdään. Ne ovat siis yksinkertaistavia odotuksia ja käsityksiä siitä, miten eri sukupuolten odotetaan käyttäytyvän ollakseen tyttöjä tai poikia, naisia tai miehiä. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32; Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, 27.) Kulttuurit määrittelevät pitkälti käyttäytymistavat, luonteenpiirteet sekä esimerkiksi pukeutumistyyliä, joita pidetään tietyille sukupuolelle sopivina tai sopimattomina. Sukupuolirooliodotukset muodostavat siis sukupuolistereotypioita, jotka ovat vahvasti kulttuurisidonnaisia. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 30; Lehtonen 2003, 26; Löfström 2007, 93; Vilka 2010, 111-112.) Länsimaisessa kulttuurissa vaikuttaa kaksijakoinen sukupuolijärjestelmä ja sen määritelmä mieheydestä ja maskuliinisuudesta sekä naiseudesta ja feminiinisuudesta (Kokkonen 2015, 461; Lehtonen 2003, 25; Tripodi 2014, 40-41; Vilka 2010, 111). Sukupuolistereotypiat vaikuttavat kuitenkin usein olevan eri kulttuurienkin välillä hyvin yhtenäiset (Vilka 2010, 112-113).

Stereotypiat muodostuvat ilmiöiden tyypillisimmistä piirteistä (Vilkkä 2010, 111). Siinä missä tyypillisesti tyttöjen ja naisten odotetaan olevan esimerkiksi kiltimpiä, tunnollisempia, tunteellisempia, hillitympiä, hellempia ja hoivaavampia, pojat ja miehet mielletään karskimmiksi, levottomammiksi, loogisemmiksi ja rationaalisemmiksi (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26, 32-33). Tyttöihin on tavanomaisesti liitetty myös esimerkiksi herkkyyys ja suloisuus, kun taas poikiin fyysisyys, rajuus, urheilullisuus ja teknisyys. Maskuliinisia ominaisuuksia on yleisesti pidetty suuremmassa arvossa kuin feminiinisiä (Tainio ym. 2010, 18). Vanhakantaisen ajattelutavan mukaan miehen katsottiin toteuttavan yhteiskunnallista ja älyllistä toimintaa ja naisten hellyyteen ja hoivaan perustuvaa toimintaa (Vilkkä 2010, 46). Luonteen ja käyttäytymisen lisäksi stereotyyppinen luokittelu on määrittänyt naisille ja miehille sopivaksi koetut ilmeet ja eleet, pukeutumistyyli, puhutavan ja kehon kielen sekä halut ja tarpeet (Kokkonen 2013, 432; Vilkkä 2010, 111). Kuitenkin hyvin harva ihminen omaa ainoastaan jommallekummalle sukupuolelle sopivaksi määriteltäviä piirteitä (Löfström 2007, 93; Vilkkä 2010, 113). Sukupuolittaiset erot ovat keskimääräisiä ja niiden pohjalta ei voida tehdä oletuksia yksilöiden ominaisuuksista ja kyvyistä (Löfström 2007, 89). Vilkkä (2010, 47) muistuttaakin, että yksilön kaikkea toimintaa ei tule tulkita koetun sukupuolen kautta.

Ihmiset joutuvat usein kokemaan ympäristön painetta muokata omaa sukupuolisena olemisensa tyyliä tiettyyn suuntaan (Löfström 2007, 93). Saamme läpi elämän sukupuolitavaa ohjeistusta ja palautetta monesta suunnasta. Niin vanhemmat, sukulaiset, koulu, harrastustoiminta kuin kaveritkin luovat ja vahvistavat kuvaa siitä, mitä pidetään sopivina tytöille ja pojille, naisille ja miehille. Myös populaarikulttuuri vaikuttaa suuresti. (Löfström 2007, 90-91; Kilpiä 2011, 264; Kokkonen 2013, 436; Ojala ym. 2009, 112.) Nykyisin myös sosiaalisen median vaikutus on varmasti merkittävä. Löfström (2007, 90-91) muistuttaa, että naisena ja miehenä olemisen tyyli ei ainakaan suurimmaksi osaksi ole geeneissämme, vaan ympäristö opettaa meidät toimimaan tavalla, joka mielletään jommankumman sukupuolen tyyliksi. Tyyliin voidaan lukea kuuluvaksi esimerkiksi pukeutuminen, harrastaminen ja syöminen (Löfström 2007, 90-91). Myös Tripodin (2014, 28) mukaan feminiinisen tai maskuliinisen persoonallisuuden kehittyminen pohjautuu vahvasti kasvatukseen. Sukupuolistereotypiat ovat usein tiedostamattomia itsestäänselvyyskäsitteitä ja ne voivat aiheuttaa eriarvoisuutta. Niillä voidaan kuitenkin nähdä olevan myös positiivisia vaikutuksia, sillä tytön tai pojan voi olla helpompi rakentaa omaa sukupuoli-identiteettiään niiden avulla. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 33.)

### 3 Sukupuolten tasa-arvo koulussa

Tässä luvussa tarkastellaan sukupuolten tasa-arvoa ja sukupuolta koulukontekstissa.

#### 3.1 Sukupuolten tasa-arvo

Suomen perustuslaki määrää, että ketään ei saa ilman hyväksyttävää syytä asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, seksuaalisen suuntautumisen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Sukupuolten tasa-arvoa tulee edistää yhteiskunnallisessa toiminnassa ja työelämässä siten kuin lailla tarkemmin säädetään. (Suomen perustuslaki 731/1999 6 §.) Tasa-arvolain tarkoituksena taas on edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa sekä estää sukupuoleen perustuva syrjintä. Sen tarkoituksena on myös estää sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuva syrjintä. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 1 §.) Sukupuolten välisen tasa-arvon tavoite on ollut lainsäädännössämme 30 vuoden ajan.

Sukupuolten välinen tasa-arvo tarkoittaa, että naisilla ja miehillä on yhtäläiset mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet toteuttaa itseään sekä osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan. Sukupuolten välinen tasa-arvo on ajasta ja paikasta riippuvainen. Sen toteutuminen vaatii päätöksiä ja tekoja niin poliittisella ja hallinnollisella tasolla kuin myös kansalaisten arjessa. Tasa-arvon saavuttamisen, ylläpitämisen ja kehittämisen edellytyksenä on siis sukupuolinäkökulman huomioon ottaminen kaikilla yhteiskunnan tasoilla ja toiminnoissa. Tavoitteena on, että jokainen voi tehdä valintoja omien kiinnostustensa mukaan ilman sukupuolirajoitteita. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 29-32.)

Syrjäläinen ja Kujala (2010, 29-30) esittävät, että sukupuolten tasa-arvoa voidaan tarkastella esimerkiksi muodollisen, mahdollisuuksien sekä toteutuneen tasa-arvon kautta. Muodollinen tasa-arvo koskee taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia oikeuksia. Se toteutuu, kun naisille ja miehille on samat säädökset ja ohjeet. Muodollisia oikeuksia ovat esimerkiksi äänioikeus, oikeus opiskella sekä oikeus samaan palkkaan. Pelkän muodollisen tasa-arvon ei kuitenkaan nähdä riittävän sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumiseksi. Näin ollen puhutaan mahdollisuuksien tasa-arvosta, joka tarkoittaa sukupuolten välisen yhtäläisten mahdollisuuksien ja yhtäläisen arvostuksen takaamista. Tasa-arvon voidaan sanoa toteutuneen silloin, kun eriarvoisuutta tuottavat rakenteet ja käytänteet

on saatu muutettua. Eriarvoisuus on siis ensiksi pitänyt todeta ja tavoitellusta muutoksesta sopia, jotta myöhemmin tasa-arvo voidaan määritellä toteutuneeksi. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 29-30.)

### **3.2 Sukupuolten tasa-arvo koulutuksen virallisena tavoitteena**

Sukupuolten tasa-arvo valtion virallisena koulutustavoitteena on pitkän historiallisen kehityksen tulos. Pohjoismaissa on 1960-luvun lopulta lähtien pyritty edistämään sukupuolten tasa-arvoa koulukontekstissa. Tasa-arvopolitiikka on siitä lähtien tuonut koululainsäädäntöön, opetussuunnitelmiin ja muihin säännöksiin lauselmia, joissa korostetaan sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 27-28.)

Viimeisimmät päivitykset tasa-arvolakiin ovat tulleet voimaan vuoden 2015 alusta (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta 1329/2014). Tasa-arvolaki velvoittaa kaikkia koulutuksen järjestäjiä huolehtimaan siitä, että ihmisillä on sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet koulutukseen. Opetuksen ja opetusaineistojen tulee tukea tasa-arvolain toteutumista. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 5 §.) Vuodesta 2015 lähtien koulutuksen järjestäjän on tasa-arvon edistämiseksi tullut vuosittain laatia oppilaitoskohtainen tasa-arvosuunnitelma yhteistyössä henkilöstön ja oppilaiden kanssa. Tasa-arvosuunnitelman tulee sisältää selvitys oppilaitoksen tasa-arvotilanteesta, tarvittavat toimenpiteet tasa-arvon edistämiseksi sekä arvio aikaisempaan tasa-arvosuunnitelmaan sisältyneiden toimenpiteiden toteuttamisesta ja tuloksista. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 5a §). Sukupuoli-identiteettiin tai sukupuolen ilmaisuun perustuvaa syrjintää tulee ennaltaehkäistä suunnitelmallisesti, ja myös tämä tulee ottaa huomioon tasa-arvosuunnitelmassa (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 6c §). Perusopetuslaki (Perusopetuslaki 628/1998 2 §) linjaa opetuksen tavoitteissa, että opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa.

Perusopetuksen ohjausjärjestelmän muodostavat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetukset, valtakunnallinen sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat. Ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen laatu ja tasa-arvoisuus sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvuille, kehitykselle ja oppimisille. (POPS 2014, 9.) Valtakunnallinen opetussuunnitelma linjaa yleiset tavoitteet ja velvoittaa kouluja tekemään oman opetussuunnitelman. Osa kunnista tekee myös oman opetussuunnitelman. Tällöin kuntakohtainen opetussuunnitelma ohjaa hyvin



pitkälle myös yksittäisen koulun opetussuunnitelmaa. (POPS 2014, 9-13.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14-15) huomioidaan kaikki koulutusta koskevat lakisäädökset sekä myös kansainväliset sopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. Keskeisiä näistä sopimuksista ovat muun muassa YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus, Lapsen oikeuksien sopimus, Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus sekä Euroopan ihmisoikeuksien sopimus. (POPS 2014, 14-15.) Syksystä 2016 asti luokka-asteilla 1-6 on ollut käytössä vuonna 2014 hyväksytty perusopetuksen opetussuunnitelma. Luokka-asteiden 7-9 osalta uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön porrastetusti vuosina 2017, 2018 ja 2019. Opetushallitus hyväksyy Perusopetuksen opetussuunnitelmat. (POPS 2014.) Perustuslaki, tasa-arvolaki, perusopetuslaki, opetussuunnitelmat sekä muut viralliset asetukset siis yhdessä velvoittavat kouluja sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseen. Tämän tavoitteen mukaan toimiminen on näin myös jokaisen opettajan lakisääteinen velvollisuus. Suomalainen kouluyhteisö näkeekin sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen yhtenä opetuksen keskeisimmistä arvoista. (Tainio, Palmu & Ikävalko 2010, 14.)

Nykyisessä POPS:ssa (2014) tasa-arvon rooli on huomattava. Jo edellinen POPS (2004) painotti tasa-arvon edistämistä, mutta nykyisessä POPS:ssa (2014) se korostuu vielä enemmän. Myös nimenomaan sukupuolten välisen tasa-arvon edistämisen tavoite näkyy entistä enemmän nykyisessä POPS:ssa (2014, 16-18, 28). Sukupuolten tasa-arvon tavoite mainitaan perusopetuksen tehtävässä, arvoperustassa, toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa, työtavoissa sekä erikseen eri oppiaineiden kohdalla (POPS 2014). Sen edistämiseen sitoudutaan esimerkiksi seuraavasti:

*”Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa.”* (POPS 2014, 16.)

*”Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan ehkäistä eriarvoistumista ja syrjäytymistä sekä edistää sukupuolten tasa-arvoa. Perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta. Jokaista oppilasta autetaan tunnistamaan omat mahdollisuutensa ja rakentamaan oppimispolkunsa ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja.”* (POPS 2014, 18.)

*”Oppiva yhteisö edistää arvoillaan ja käytänteillään sukupuolten tasa-arvoa ja tukee oppilaita oman identiteetin rakentumisessa. Opetus on lähestymistavaltaan sukupuolittetoista. Yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen*

*sidottuja roolimalleja. Oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitsemalla ja kehittämällä luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle.”* (POPS 2014, 28.)

Lisäksi muutamaan otteeseen mainitaan, että oppilaita tulee ohjata tiedostamaan perinteisten sukupuoliroolien vaikutukset ja että opetuksessa tulee kiinnittää huomiota sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen sekä muuttamiseen (POPS 2014, 24, 26, 30, 154, 285, 424).

### **3.3 Sukupuoli, sukupuolineutraalisuus ja –sensitiivisyys koulussa**

Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) toteavat, että ”sukupuolen tiedostaminen on tärkeää juuri koulussa, sillä koulu on merkittävä yhteiskunnan arvojen edistäjä”. Sukupuoli-identiteetti ja maailmankuva alkaa muotoutua lapsuus- ja nuoruusvuosina, jolloin suuri osa arjesta vietetään kouluympäristössä (Löfström 2007, 93; POPS 2014, 28; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Oman sukupuoli-identiteetin rakentuminen auttaa myös kunnioittamaan toisten sukupuolista moninaisuutta (Kilpiä 2011, 268, 270). Kouluikäisten lasten sukupuoli-isesti moninainen käyttäytyminen tavallisesti vähenee, kun lasten sukupuoli-identiteetti vahvistuu. Yleensä sukupuoli-identiteetti muovautuu biologista sukupuolta vastaavaksi ja kulttuurisia sukupuolirooleja mukailevaksi. Erityisesti kuitenkin varhaismurrosiässä oman sukupuoli-identiteetin ja seksuaalisuuden pohdiskelu ja vahva muihin vertaaminen on tavallista. (Kokkonen 2013, 435-436.) Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 30) mukaan koulukontekstissa kannattaa kiinnittää huomiota oppilaiden sosiaaliseen, kulttuuriseen ja psyykkiseen sukupuoleen. Koulun ja opettajien toiminta vaikuttaa oppilaiden näkemykseen itsestään ja sukupuolesta yleisesti. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistäminen vaatii opettajilta ja muulta kouluhenkilökunnalta teoreettista tietämystä sekä käytännön keinojen tuntemista. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26.) Sekä Löfström (2007, 94) että Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) muistuttavat, että sukupuolten tasa-arvon edistämässä ei ole tarkoitus muuttaa tyttöjä ja poikia samanlaisiksi, vaan huomioida kummatkin. Myös uudessa POPS:ssa (2014, 28) mainitaan, että samanarvoisuus ei tarkoita samanlaisuutta.

Sukupuolineutraalisuus tarkoittaa sitä, että sukupuolten välisiä eroja ei tunnisteta. Sukupuolten välisiä eroja ei siis osata tai haluta ottaa huomioon. Käsitteen sukupuolineutraa-

lisuus ohella voidaan puhua myös sukupuolisokeudesta. Kouluissa sukupuoli on haastava aihe. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32.) Syrjäläinen ja Kujala (2010, 32) huomauttavat, että sukupuolineutraalisuus voi estää opettajia näkemästä suurta moninaisuutta ja vaihtelua tyttöjen ja poikien keskuudessa. Jos sukupuolierot jätetään täysin huomiotta, voidaan stereotypioita haluamattaan vahvistaa. Opettajien vahva sukupuolineutraalisuus ei siis välttämättä edistä sukupuolten välistä tasa-arvoa koulussa vaan pikemminkin toisinpäin. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32.)

Sukupuolineutraalisuutta parempana vaihtoehtona esitetään sukupuolisensitiivisyys. Sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan sukupuolinäkökulman huomioimista kaikessa toiminnassa. Se on herkkyyttä ja taitoa tunnistaa omassa toiminnassaan tiedostamattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat suhtautumiseen eri sukupuoliä kohtaan. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31-32; Tainio ym. 2010, 18-19.) Se on myös taitoa tunnistaa tyttöjen ja poikien tarpeiden ja viestintätapojen erilaisuutta, taitoa havainnoida sukupuoli-identiteetin rakentumista sekä taitoa havaita epätasa-arvoista kohtelua tai rakenteita. Sukupuolisensitiivinen opettaja kiinnittää huomiota sukupuoleen silloin, kun sillä voi olla merkitystä. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31-32.) Sukupuolisensitiivisyyden toteutumiseksi opettajat tarvitsevatkin teoreettista tietoa sukupuolisosialisaatiosta, sukupuolijärjestelmästä ja tasa-arvolainsäädännöstä. Ensimmäinen askel kohti sukupuolisensitiivistä opetusta voi kuitenkin olla sukupuolen tunnistaminen muuksikin kuin biologiseksi ominaisuudeksi. Sukupuolisensitiivisessä opetuksessa ja kasvatuksessa tulee tietoisesti pohtia sukupuolen mahdollisia vaikutuksia elämään. Myös sukupuolieroihin liittyviä stereotypioita tulisi käsitellä, jotta sukupuolen jyrkästä kahtiajaosta voitaisiin päästä eroon ja jotta sukupuolieroihin liittyvään eriarvoisuuteen voitaisiin puuttua. (Kilpiä 2011, 260; Syrjäläinen & Kujala 2010, 31-32.)

Vuoden 1985 POPS:n jälkeen opetussuunnitelmat ovat muuttuneet selkeästi sukupuolineutraalimmiksi. Myöhemmissä opetussuunnitelmissa tyttöjä ja poikia ei enää erotella juuri lainkaan. (Rokan 2011, 225-227 mukaan.) Nykyisen POPS:n (2014, 18) alakoulua koskeva teksti erottelee sukupuolet vain todetakseen, että ”perusopetus kannustaa yhdenvertaisesti tyttöjä ja poikia eri oppiaineiden opinnoissa sekä lisää tietoa ja ymmärrystä sukupuolen moninaisuudesta”. Tyttöjen ja poikien erottelun sijaan koulua koskevissa virallisissa dokumenteissa puhutaan vain yleisesti yksilöistä, oppilaista ja opettajista, joten koulua käsitellään ikään kuin sukupuolettomana laitoksena. Tosiasiassa koulussa on kuitenkin sekä tyttöjä ja poikia että naisia ja miehiä. Sukupuolen merkitys koulussa on suurempi kuin mitä usein tiedostetaan tai halutaan tunnustaa. Koulun sukupuolittuneisuus näkyy esimerkiksi seuraavissa asioissa: koulun tietyt tilat kuten vessat ja

pukuhuoneet, ovat jaoteltu sukupuolen mukaan, tietyt oppiaineet opetetaan sukupuolen mukaan jaetuissa ryhmissä ja tiettyjen aineiden opettajina on selvästi enemmän toisen sukupuolen edustajia. (Löfström 2007, 87-88.)

Opettajat saattavat kokea toimivansa sukupuolineutraalisti, mutta tarkemmin tarkasteltuna näin ei välttämättä ole (Löfström 2007, 89; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26; Tainio ym. 2010, 14-15). Opettajien puheessa sukupuoli nousee esiin erottelevana tekijänä. Esimerkiksi poikien kerrotaan aiheuttavan työrauhahäiriöitä ja pitävän toiminnallisuudesta, kun taas tytöt mielletään ahkeriksi ja kirjallisesti lahjakkaammiksi. (Tainio ym. 2010, 14-15.) Tytöt nähdään myös kiltteinä ja tunnollisina (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Pojilla ajatellaan olevan heikompi keskittymiskyky ja poikia pidetään myös äänekäämpinä ja teknisesti lahjakkaampina (Löfström 2007, 91). Opettajat eivät myöskään välttämättä huomaa jakavansa huomiotaan epätasaisesti (Löfström 2007, 89; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Pojat vaativat ja näin myös saavatkin enemmän huomiota opettajilta. Tyttöjä tulisi tällä saralla rohkaista ja pojille taas opettaa oman vuoron odottamista. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26.) Usein myös odotukset menestymisestä eri oppiaineissa vaihtelevat. Tyttöjen odotetaan menestyvän enemmän lukuaineissa kuin esimerkiksi liikunnassa. Poikien menestymistä pelkästään taito- ja taideaineissa katsotaan nopeammin. (Berg 2010b, 80.) Tytöille ja pojille saattaa siis koulussa rakentua erilaisia rooleja ja luokituksia. Oppilas voi tuntea tarvetta mukautua johonkin näistä rooleista. Nämä tyttöjen ja poikien erilaiset kulttuurisesti hyväksytyt roolit toimia suuntaavat heitä kohti stereotyyppistä tyttöyttä tai poikuutta. (Löfström 2007, 90-91; Tainio ym. 2010, 14-17.)

Koulussa toimii kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi myös niin sanottu piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmalla viitataan siihen, mitä koulun arjessa opitaan virallisista tavoitteista huolimatta. Sen avulla koulu esimerkiksi välittää oppilaille stereotyyppistä kuvaa miehestä ja naisesta sekä opettaa oppilaita käyttäytymään tietyllä tavalla. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26-27.) POPS:n (2014, 26) mukaan koulun toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuuri vaikuttaa oppilaisiin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Koulun aikuisten puhe- ja toimintatavat vaikuttavat oppilaisiin ja he omaksuvatkin koulusta tapoja, arvoja ja asenteita, kuten esimerkiksi sukupuolirooleihin liittyviä näkemyksiä. (POPS 2014, 26-28.) Tästä syystä POPS:ssa (2014, 26) ohjeistetaan pohtimaan, tunnistamaan ja korjaamaan opettajien ja muiden koulun aikuisten ei-toivottuja toimintatapoja.

Opettajien olisikin tärkeää tiedostaa omat sukupuoliin liittyvät näkemykset ja arvostukset, jotta oppilaiden toimintaa ei tulisi tulkittua kaavamaisesti sukupuolen mukaan eli sukupuolittain. Opettajat saattavat puheellaan ja käyttäytymisellään ennemminkin rakentaa tai vahvistaa kulttuurisia sukupuoliodotuksia kuin ehkäistä niitä. (Löfström 2007, 91; Tainio ym. 2010, 14-18.) Tällainen oppilaiden sukupuolittamien ei ole eettisesti oikein. Ihmiset saavat elämänsä aikana sukupuolittavaa ohjeistusta ja palautetta monesta suunnasta, joten opettajat eivät suinkaan ole ainoita vastuullisia. Opettajat ovat kuitenkin oppilailleen tiedollisia ja mahdollisesti myös eettisiä auktoriteetteja sekä usein esikuvia myös muulla tavoin. Heillä voi olla merkittävä vaikutus lasten ja nuorten ajatuksiin ja näkemyksiin. (Löfström 2007, 91-93.) Koulussa voidaan keskustelemalla lisätä tietoisuutta näistä sukupuolten erilaisista odotuksista ja arvostuksista (Tainio ym. 2010, 14-18). Kuten jo aiemmin on mainittu, uuden POPS:n (2014, 26, 28) mukaan tätä vaaditaan kouluilta. Tainion ym. (2010, 18) mukaan olisi tarpeellista havaita ja keskustella siitä, että meistä kaikista löytyy sekä maskuliiniseksi että feminiiniseksi miellettyjä piirteitä. Näitä eri piirteitä tarvitaan erilaisissa tilanteissa. Ihmisten luokittelemisen ja keskinäisen vertailun sijaan olisi siis pyrittävä lisäämään arvostusta ihmisten monipuolisuuteen ja yksilöllisyyteen. (Tainio ym. 2010, 18.) POPS:ssa (2014) selvästi painotetaan oppilaiden yksilöllisyyden korostamista.

Opetussuunnitelmien tasa-arvotavoitteita voidaan pitää niin itsestäänselvyyksinä, että niiden koetaan toteutuvan automaattisesti. Tämä yhdistettynä koulujen sukupuolineutraalisuuteen voi johtaa siihen, että sukupuolten tasa-arvon tavoite jää yksittäisten opettajien vastuulle ja hän voi toimia tai olla toimimatta asian suhteen haluamallaan tavalla. (Berg & Lahelma 2010, 43; Syrjäläinen & Kujala 2010, 37-38.) Kouluissa on tunnistettava ja tunnustettava sukupuolten eriarvoisuus, jotta tasa-arvoa voidaan lähteä edistämään. Olisi hyvä olla sovittuja toimintamalleja siihen, miten ja milloin sukupuoli otetaan huomioon ja milloin sillä ei taas ole merkitystä. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 37-38.) Opettajat eivät suinkaan aina ole tietoisia siitä, että sukupuolten tasa-arvoon koulussa sisältyy yhä ongelmia. Usein erilaiset tasa-arvokampanjat saavat alkunsa siitä, kun opettajat huomaavat oman toimintansa heijastavan stereotyyppistä ajattelua ja päättävät perehtyä koulutuksen tasa-arvoon syvemmin. Tiedostaminen auttaa pääsemään parhaimpaan mahdolliseen tulokseen pyrittäessä edistämään tasa-arvoa koulussa. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 27.) Tällöin epätasa-arvoisia käytänteitä on mahdollista muuttaa.

## 4 Koululiikunta ja sukupuoli

Tässä luvussa esitellään koululiikuntaa Suomessa, sukupuolta koululiikunnassa sekä tutkimuksia koululiikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta.

### 4.1 Koululiikunta Suomessa

Voimistelusta tuli ensimmäisen kerran virallinen oppiaine Suomen oppikouluissa vuonna 1843. Ensin tämä kosketti vain poikia ja vasta myöhemmin vuodesta 1873 eteenpäin myös tyttöjä. Voimistelu-käsité käsitti tuolloin kaikenlaisen liikunnan. Sitten urheilu sai oman nimikkeensä, ja nykyään koululiikunnan saralla nämä kaksi käsitettä on yhdistetty ja puhutaan liikunnasta. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 7-8.)

Voimistelun opetus alkoi ensin vain yksityisissä oppikouluissa, joiden määrä oli tuolloin hyvin pieni ja jotka olivat kaikki poikakouluja. Vasta myöhemmin voimistelu sai sijansa myös valtion ja kuntien oppilaitoksissa. Koululaki määräsi alaluokkien voimistelun määräksi viisi viikkotuntia ja yläluokkien sekä lukion määräksi neljä viikkotuntia. Silloin oli kuitenkin pulaa tiloista, välineistä ja pätevistä opettajista, joten toteutuneen tuntimäärän arvellaan olleen noin kaksi viikkotuntia. Tästä syystä kaikki koulut, jotka voimistelua olisivat halunneet järjestää, eivät välttämättä kyenneet siihen ollenkaan. Kansakouluun voimistelu otettiin mukaan oppiaineeksi heti alusta alkaen kansakoululaitoksen synnyttyä vuonna 1866. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 192.) Aluksi voimistelun tavoite oli oppilaiden terveydestä ja fyysisestä kunnosta huolehtiminen (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 7). Tyttöjen voimistelunopetus riippui siitä, oliko paikkakunnalla henkilöä sitä opettamaan. Jyväskylän tyttökoulussa voimistelua opetti vuoden ajan miesopettaja, mutta hänen seuraajastaan alkoi pitkään kestänyt käytäntö siitä, että tyttöjen voimistelua voi opettaa vain naisopettaja. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 41.)

Urheilu levisi suomalaiseen voimistelupainotteiseen koululiikuntaan Englannista (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 193). Suomalainen koululiikunta monipuolistuikin 1900-luvun alussa huomattavasti, kun perinteinen voimistelu sai rinnalleen urheilua, pelejä ja leikkejä (Lahti 2013, 34; Wuolio & Jääskeläinen 1993, 86-97). 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa voimistelutunnit koostuivat pääosin vapaaliike-, teline- ja yhteisvoimistelusta sekä miekkailusta, pallopeleistä, hiihdosta, luistelusta, painista ja yleisurheilusta. Vuosisadan vaihteessa pallopelit olivat suosiossa ja myös painin ja yleisurheilun rooli lisääntyi kou-

luliikunnassa. Vuonna 1924 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki täsmensi ja yhdenmu-  
kaisti liikunnanopetusta. (Koivusalo 1982, 121-127.) Toisen maailmansodan aikana kou-  
luliikuntaan liitettiin myös maanpuolustus. Käytännössä se tarkoitti, että voimistelunope-  
tuksen yhdeksi päätavoitteeksi nousi fyysisen kunnon kehittäminen. (Wuolio & Jääske-  
läinen 1993, 100-101.)

Vuonna 1970 alkanut peruskoulu-uudistus yhdisti oppi- ja kansakoulut. Se merkitsi myös  
koululiikunnan kannalta suurta muutosta. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 192.) Kuriin ja  
järjestykseen perustuvasta suorituskeskeisestä ja voimisteluvoittoisesta liikunnanope-  
tuksesta luovuttiin ja tilalla alettiin painottamaan kasvatuksellisuutta, tavoitteellisuutta ja  
suunnitelmallisuutta. Palloilun trendi näkyi vahvasti myös koululiikunnassa, kun taas voi-  
mistelu katosi etenkin poikien liikunnanopetuksesta lähes kokonaan. Erilliset voimistelun  
ja urheilun arvosanat yhdistyivät yhdeksi liikuntanumeroksi. (Wuolio & Jääskeläinen  
1993, 136-139.) 1980-luvulla koulujen liikuntakasvatusta haluttiin laajentaa myös oppi-  
tuntien ulkopuolelle, ja näin käynnistettiin muun muassa monenlaista kerhotoimintaa ja  
kannustettiin kouluja erilaisten monitoimipäivien, kilpailutoiminnan, kurssien ja välitunti-  
liikunnan järjestämiseen. Myös soveltavaan liikuntaan alettiin kiinnittää huomiota. Kou-  
luliikunnan tavoitteissa alkoi korostua elämyksellisyys. (Wuolio & Jääskeläinen 1993,  
188-189.)

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma linjaa yleiset tavoitteet koululiikun-  
nalle. Opetussuunnitelmat ovat vaihdelleet tarkasta oppisisältöjen kuvauksesta laaja-  
alaiseen suunnannäyttäjään (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 8). Vielä vuonna 1970 annet-  
tiin yksityiskohtaiset ohjeet liikunnan järjestämiseen jokaiselle luokka-asteelle (Lahti  
2010, 34). Vuoden 2004 POPS:ssa (2004, 248-250) mainittiin enää vain lyhyesti tavoit-  
teet, keskeiset sisällöt ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. Näiden lisäksi  
nykyisessä POPS:ssa (2014) annetaan ohjeistukset oppimisen arvioinnille, oppimisym-  
päristöille, työtavoille ja ohjaukselle sekä eriyttämiselle ja tuelle. Huomionarvoista on,  
että tavoitteet on määritelty opetukselle eikä oppilaalle, kuten aiemmin (POPS 2004,  
POPS 2014).

Liikunnanopetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä  
toimintakykyä. Myös sisältöalueet ovat nykyisessä POPS:ssa (2014, 148-150, 273-276)  
jaoteltu fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn tukemisen mukaan. Opetuk-  
sen keskeisin tehtävä on herättää halu elinikäiseen oppimiseen. Liikunnanopetus tukee  
tätä tavoitetta tarjoamalla sellaisia taitoja ja tietoja, joiden pohjalta voi omaksua liikunnal-

lisen elämäntavan. Liikunnanopetuksen tulee tukea hyvinvoinnin kannalta riittävää toimintakykyä. Myönteisten kokemusten ja onnistumisen elämysten synnyttäminen nähdään tärkeänä. Myös oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamista korostetaan. Nykyään koulun liikunnanopetuksen tulee kasvattaa liikuntaan sekä liikunnan avulla. (POPS 2014, 148-150, 273-276.) Kasvattaminen liikuntaan ja sen avulla tarkoittaa sitä, että liikunnalla nähdään sekä itseisarvo että myös välinearvoa (Laakso 2007, 19). Liikunnan avulla on mahdollista edistää monia koulun yleisiä kasvatustavoitteita (Laakso 2007, 20-21). Sen avulla voidaan oppia esimerkiksi sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja sekä itsensä ilmaisua. Sen avulla voidaan myös kehittää itseä ja omaa minäkäsitystä. (POPS 2014, 148, 273.)

POPS:n (2014, 148) mukaan alkuopetuksen eli vuosiluokkien 1-2 liikunta perustuu leikkiin ja ”opetuksen pääpaino on havaintomotoristen taitojen ja motoristen perustaitojen oppimisessa, yhdessä tekemisessä ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä sekä liikuntaan liittyvien myönteisten kokemusten vahvistamisessa”. Luokilla 3-6 painotetaan motoristen perustaitojen vakiinnuttamista ja monipuolistamista sekä sosiaalisten taitojen vahvistamista (POPS 2014, 273). Alkuopetuksen aikana oppilailla tulee olla liikuntaa vähintään kaksi tuntia viikossa ja kolmannelta luokasta eteenpäin liikuntaa on kahdesta kolmeen tuntiin viikossa niin, että luokilla 3-6 vuosiviikkotunteja on yhteensä yhdeksän (Valtioneuvosto 2012). Nykyisen POPS:n myötä taide- ja taitoaineiden opetusmäärä on kasvanut neljällä vuosiviikkotunnilla. Liikuntaan, musiikkiin ja kuvaamataitoon kohdistetuilla lisäyksillä halutaan vahvistaa taidekasvatuksen yhdenvertaisuutta ja tukea aktiivisen liikuntaharrastuksen löytymistä kaikille nuorille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Nykyisessä POPS:ssa (2014, 148-150, 273-276) opetettavia lajeja ei ole eritelty, vaan tavoitellaan taitojen ja ominaisuuksien, kuten tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitojen sekä nopeuden, liikkuvuuden, kestävyyyden, voiman, kehonhallinnan, ilmaisun ja rytmin, kehittämistä. Lajien sijaan ohjeistetaan liikkumaan esimerkiksi pelien ja leikkien muodossa, harrastamaan palloilua, musiikki- ja tanssiliikuntaa, voimistelua, uintia sekä luontoliikuntaa ja liikuntaa jäällä ja lumella (POPS 2014, 148-150, 273-276)

Suomessa jokainen lapsi saa liikunnallisen peruskasvatuksensa peruskoulun aikana. Osalle lapsista koulu on ainoa paikka, jossa he osallistuvat ohjattuun liikuntaan. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 5.) Liikunta poikkeaa muista koulun oppiaineista siten, että siinä arvioidaan myös ruumiillista suoritusta (Berg 2010b, 82). Koululiikunta ymmärretään perinteisesti vain liikuntatuntien pitämiseksi. Laajasti ottaen se käsittää myös esimerkiksi koulumatkat, välitunnit, taukoliikunnan, kerho- ja kilpailutoiminnan sekä liikuntapäivät, retket ja tapahtumat. Tällöin voidaan koululiikunnan sijaan puhua esimerkiksi liikunnasta



koulussa. (Wuolio & Jääskeläinen 1993, 8.) Tässä tutkielmassa keskityn koululiikuntaan nimenomaan oppiaineena.

## 4.2 Sukupuoli koululiikunnassa

Suomessa koululiikunta järjestetään alkuopetusluokilla yhteisopetuksena mutta yleensä kolmannelta tai neljänneltä luokasta ylöspäin erillisopetuksena. Yhteisopetuksessa tytöt ja poikia opetetaan yhdessä, samassa ryhmässä. Erillisopetuksessa tytöt ja pojat jaetaan omiin ryhmiin. Joissakin kouluissa liikuntaa opetetaan läpi alakoulun yhteisopetuksena. (Berg 2010b, 80; Kokkonen 2013, 431; Lehtonen 2003, 89; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 483.) Vielä vuonna 2011 yli 80% Suomen peruskoulun oppilaista osallistui liikuntatunneille oman sukupuolensa mukaisissa ryhmissä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 81). Liikuntaa opettaa luokan oma opettaja tai liikuntaan erikoistunut luokanopettaja. Pääsääntöisesti tyttöjä opettavat naisopettajat ja poikia miesopettajat. Liikunta on ainoa oppiaine, jossa sukupuolta yhä käytetään ryhmien erittelyperusteena. Missään muussa koulun oppiaineessa ei siis tällaista käytäntöä enää ole. Aiemmin myös puu- ja käsityötä opetettiin erillisryhmissä, mutta muuten Suomen kouluissa on toteutettu yhteisopetusta jo yli sadan vuoden ajan. (Berg 2010b, 80; Kokkonen 2013, 431.) Kokkonen (2013, 431) mukaan liikunnan sukupuolijako välittää kuvaa koulujen kaksiluokkaisuudesta sukupuolikäsityksestä ja Berg (2010b, 82) huomauttaa, että opetussuunnitelmien sukupuoleton oppilas saa kuitenkin koululiikunnassa sukupuolen. Myös Turpeisen, Jaakon, Kankaanpään ja Hakamäen (2011, 33) mukaan tämä!? on merkittävä sukupuolistava tekijä koulussa.

Koulut saavat päättää liikunnanopetuksen ryhmäjaosta itse, koska perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät suoraan määrää, kuinka toimia. Vuoden 2004 POPS:ssa (2004, 249) vielä mainitaan, että luokkien 5-9 liikunnanopetuksessa tulee huomioida tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot. Liikunta on kyseisessä POPS:ssa ainoa oppiaine, jonka kohdalla puhutaan sukupuolten eroista. Nykyisessä POPS:ssa (2014, 148-150, 273-276) ei liikunnankaan osalta enää erotella sukupuolta vaan vaaditaan yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, yhteisöllisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden edistämistä sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamista.

Poikien ja tyttöjen välillä toki on keskimääräisiä eroja joissain suhteissa (Löfström 2007, 89). Murrosiällä tarkoitetaan kehitysvaihetta, jonka aikana lapsesta kasvaa fyysisesti

aikuinen. Fyysisen kehityksen lisäksi myös psykososiaalinen kehitys ja seksuaalinen kypsyminen alkavat. (Aalberg & Siimes 2007, 15; Kaisvu, Storvik-Sydänmaa, Talvensaari & Uotila 2012, 69, 71; Koistinen, Ruuskanen & Surakka 2004, 72.) Psykososiaalisia muutoksia ovat ruumiinkuvan kehittyminen, sukupuoli-identiteetin löytäminen, tunne-elämän itsenäistyminen, minäkäsityksen ja itsetunnon kehittyminen sekä oman moraali- ja arvomaailman kehittyminen (Kaisvu ym. 2012, 69, 71). Murrosikä, sekä sen alkaminen, kesto ja päättyminen, ovat jokaisella yksilöllisiä (Aalberg & Siimes 2007, 51; Bjälle, Haug, Sand, Sjaastad & Toverud 2009, 430; Koistinen ym. 2004, 81), mutta siitä pystytään kuitenkin erottamaan tiettyjä yhteisiä lainalaisuuksia sekä kehityksen piirteitä (Jarasto & Sinervo 1999, 29-31). Murrosikä sijoittuu 10–18 ikävuoden väliin (Koistinen ym. 2004, 81). Murrosikä alkaa tytöillä yleensä hieman aiemmin kuin pojilla (Bjälle ym. 2009, 429; Koistinen ym. 2004, 81; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484). Tyttöjen murrosikä alkaa noin 10–12-vuotiaana ja poikien 1-2 vuotta myöhemmin (Bjälle ym. 2009, 429). Murrosikä kestää tytöillä keskimäärin neljä vuotta ja pojilla hieman sitä vähemmän (Bjälle 2009, 430; Koistinen ym. 2004, 81). Se vaikuttaa siis alakoulun ylimmillä luokilla, erityisesti tyttöjen osalta. Murrosiässä nuoren keho muuttuu radikaalisti (Berger 2008, 364-366/370). Fyysinen kasvu sekä hormonitoiminnan lisääntyminen hämmentävät psyykkistä tasapainoa, ja nuori yrittää sopeutua näihin sisäisiin sekä ulkoisiin muutoksiin (Aalberg & Siimes 2007, 15, 68; Koistinen ym. 2004, 71; Sinkkonen 2010, 33-36). Kehon mittasuhteiden nopea muutos, mikä tytöillä tapahtuu usein viidennen ja kuudennen luokan aikana, vaikuttaa suuresti heidän kehonkuvaansa (Aalberg & Siimes 2007, 68; Jarasto & Sinervo 1999, 46; Koistinen ym. 2004, 71; Sinkkonen 2010, 33-36; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484). Omaan kehoon suhtautuminen on haastavaa ja se aiheuttaa ristiriitaisia tuntemuksia (Aalberg & Siimes 2007, 68; Jarasto & Sinervo 1999, 46). Tässä kehitysvaiheessa oppilaat arkailevatkin omaa kehoaan ja saattavat haluta harrastaa fyysistä toimintaa vain muiden samaa sukupuolta olevien kanssa (Löfström 2007, 89). Tavallista on, että nuori vertailee itseään muihin ikäisiinsä (Aalberg & Siimes 2007, 68; Koistinen ym. 2004, 71; Sinkkonen 2010, 33-36). Koska psykofyysinen kehitys tapahtuu murrosiässä pojilla ja tytöillä hieman eri aikataulussa, voidaan sen ajallista eroavaisuutta pitää yhtenä perusteluna sille, että alakoulun loppupuolella liikunnanopetus toteutetaan erillisryhmissä (Löfström 2007, 89). Murrosikä vaikuttaa keskeisesti liikunnanopetukseen, sillä liikuntakasvatus kohdistuu suoraan ruumiiseen ja omia taitoja esitellään muiden katseiden alla (Berg 2010b, 82).

Koululiikunnan kannalta sukupuolella näyttää olevan suuri merkitys. Sukupuolijaon ja ryhmän kanssa samaa sukupuolta olevan opettajan lisäksi sukupuolen kaksiluokkainen

käsitys näkyy myös koululiikunnan sukupuolittuneissa opetussisällöissä. (Kokkonen 2013, 431.) Bergin (2010a, 129-131) yläkoulun liikuntaan keskittyvän tutkimuksen mukaan esimerkiksi leikkejä ja ilmaisuliikuntaa saatetaan sisällyttää ainoastaan tyttöjen liikuntaan, kun taas poikien luistelutunnit koostuvat pelkästä jääkiekosta. Tällöin esimerkiksi tanssia harrastava poika ei välttämättä pysty hyötymään tai ainakaan pääse nauttimaan harrastuksestaan koululiikunnassa samoin tavoin kuin vaikkapa pallopelejä tai joukkuelajeja harrastavat. Myöskään jääkiekkoileva tyttö ei välttämättä koe oikeudenmukaisuutta, jos kaikki luistelutunnit koostuvat taitoluistelusta. (Berg 2010a, 129.) Jos sukupuolen mukaan ohjataan kohti tiettyjä lajeja, voidaan ajatella, että tällöin kaikkien samaa sukupuolta olevien oletetaan olevan samanlaisia (Berg 2010a, 82). Tutkittavat oppilaat sekä heidän liikunnanopettajansa perustelivat sukupuoleen liittyvien käytäntöjen olemassaoloa sillä, että niin on aina ollut. Sitä mihin nämä käytännöt perustuvat, ei kuitenkaan muisteta. Molemmat osapuolet tunnistivat kulttuuriset naisen ja miehen ruumiin ideaalit sekä sen, että niitä on vaikea lähteä haastamaan. Opetussuunnitelmatekstin ollessa yhä sukupuolineutraalimpi voi sukupuoleen liittyviä stereotypioita olla koulussa vaikea haastaa. (Berg 2010a, 114-137.)

Myös valtakunnallisen liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin tulokset (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 87) kertoivat opetussisältöjen epätasaisuudesta sukupuolten välillä. Yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden vastausten perusteella pojille oli yläkoulussa opetettu tyttöjä enemmän pallopelejä, kuten salibandya, jalkapalloa, tennistä, squashia, pöytätennistä, ultimatea ja käsipalloa, ja muita joukkuelajeja, kuten jääkiekkoa, jääpalloa ja kaukalopalloa, sekä laskettelua. Tytöt taas arvioivat päässeensä useammin yleisurheilemaan, suunnistamaan, luistelemaan ja pelaamaan ringetteä sekä harrastamaan voimistelullisia tai tanssillisia lajeja, kuten esimerkiksi tanssia, aerobicia, perusvoimistelua ja kuntovoimistelua. Vastaukset liikuntasisältöjen suhteen erosivat tilastollisesti merkittävästi, josta voidaan päätellä, että erot ovat oikeasti olemassa. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 87.) Olisi mielenkiintoista tutkia, onko näin myös alakoulussa, sillä väkisinkin herää oletus samankaltaisista tuloksista. Seuranta-arvioinnin tulosten (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120) mukaan tytöt ovat poikia kiinnostuneempia koululiikunnan terveydellisistä vaikutuksista. Poikia taas puolestaan kiinnostaa pelaaminen, kisailu ja fyysinen aktiivisuus. Sukupuolten erot hyvinvoinnin ja kisailun suhteen olivat tilastollisesti merkitseviä. Tytöille myös liikunnanopettajan kannustus ja mahdollisuus valita tehtäviä itse olivat tärkeämpiä kuin pojille. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120.) Oppitunnin laji osoittautui kuitenkin tärkeimmäksi tekijäksi tunnin kiinnostavuuden suhteen (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75). Tytöt pitävät poikia enemmän tanssi- ja musiikkiliikunnasta. Molemmat pitävät joukkuepeleistä, mutta pojille

ne ovat vielä mieluisampia. Lisäksi tulokset osoittivat, että poikien asenne liikuntaa kohtaan on positiivisempi kuin tyttöjen ja pojat myös uskovat liikuntataitoihinsa enemmän kuin tytöt. Tytöt vaikuttaisivat myös olevan herkempiä keskinäiselle vertailulle. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 119-120.) Tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien liikunnan arvosana muodostuu samoista kriteereistä huolimatta jokseenkin eri asioista. Tyttöillä hyvään liikuntanumeroon vaaditaan esimerkiksi poikia aktiivisempaa osallistumista, vähäisempää häiritsevää käyttäytymistä ja ohjeiden täsmällisempää noudattamista. Yhdeksäsluokkalaiset pojat eivät kuitenkaan saaneet tyttöjä parempia liikunnan arvosanoja. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 97.) Tytöistä 74% ja pojista 68% eli suurin osa oppilaista toivoi liikunnanopetuksen toteutettavan erillisryhmissä. Toivottiin, että tyttö- ja poikaryhmät opiskelevat joko kokonaan erikseen tai yleensä erikseen yhdistäen ryhmät vain tiettyihin lajeihin. Pojista suurempi osa arvioi viihtyvänsä yhteisopetuksessa kuin tytöistä. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 82.) Täytyy kuitenkin huomioda, että kyseessä olivat yläkouluikäisten kokemukset.

Berg ja Lahelma (2010, 31) halusivat selvittää, mitkä ovat niitä tekijöitä, jotka uusintavat tai haastavat sukupuolisysteemiä (gender-system) yläkoulun liikunnanopetuksessa. Seitsemännen luokan liikunnanopettajien puheesta selvisi, että poikien vartaloa arvostetaan ja pidetään voimakkaana niin mies- kuin naisopettajienkin toimesta. Myös miesopettajat arvioidaan pätevimiksi kuin naisopettajat. Miesopettajien kykyä opettaa tyttöjä ei kyseenalaistettu, mutta naisopettajien pätevyyttä opettaa poikia kylläkin. (Berg & Lahelma 2010, 42-43.) Myös Bergin ja Lahelman (2010, 34-43) mukaan koululiikunnan sukupuolittuneet sisällöt ja liikunnanopettajien toiminta vahvistavat tytöille ja pojille perinteisesti sopivina pidettyjä lajivalintoja ja kaventavat näin oppilaiden rohkeutta ja mahdollisuutta valita harrastuksensa itse. Liikunnanopettajat saattavat tiedostamattaan olla osana vahvistamassa kaksiluokkaista sukupuolikäsitystä, jota liikunnan erillisopetus jo itsessään tukee. Sukupuolten välisen tasa-arvon ja sukupuolivähemmistöjen yhdenvertaisuuden kannalta olisi tärkeää, että liikunnanopettajat olisivat sukupuolitietoisempia. (Berg & Lahelma 2010, 34-43.) Berg (2010b, 82) toisaalta muistuttaa, että liikunnanopettajalla on myös hyvä mahdollisuus purkaa sukupuoleen liittyviä stereotypioita.

Myös Ojala ym. (2009, 29-30) kannustavat sukupuolittuneiden käytänteiden muuttamiseen ja oppilaiden valinnanvapauden lisäämiseen. Esimerkiksi vaihtoehtona stereotyyppiselle jaolle, jossa pojat pelaavat jääkiekkoa ja tytöt kaunoluistelevat, oppilaat voisivat saada valita näiden väliltä. Ojalan ym. (2009, 29-30) mielestä tämä ei kuitenkaan ole paras vaihtoehto, sillä valinnan mahdollisuuksien antaminen ei yksin riitä. Jos sukupuolittuneita käytänteitä halutaan kunnolla murtaa, saadaan se aikaiseksi vain opettamalla

kaikille tasapuolisesti samoja lajeja ja taitoja ja vieläpä sekaryhmissä. Rakenteellisten muutosten lisäksi myös pienet muutokset toiminnassa vaikuttavat. Tulisi osoittaa, ettei sukupuolta ja eri sukupuolten kiinnostuksen kohteita nähdä kapeakatseisesti. Kokemus siitä, että voi valita tai tehdä toisin kuin on totuttu, voi avata oppilaille uudenlaisia mahdollisuuksia toimia omana itsenään. (Ojala ym. 2009, 29-30.)

Kokkonen (2013, 447) haastaa pohtimaan, onko tyttö- ja poikaryhmien välillä välttämättä enemmän eroja kuin samaa sukupuolta edustavien ryhmäläisten välillä. Hän pohtii myös, olisiko oppilaiden mahdollista itse valita opetusryhmänsä (Kokkonen 2013, 447). Esimerkiksi transsukupuoliset oppilaat joutuvat tavan-omaisesti vasten tahtoaan osallistumaan juuri sen sukupuolen mukaiseen ryhmään, johon he eivät koe kuuluvansa (Kokkonen 2013, 433). Muiden tutkijoiden tapaan myös Kokkonen (2013, 447-448) peräänkuuluttaa opettajien vastuuta tunnistaa liikunnanopetuksessa vallitsevia sukupuolittuneita ja lajipainotteisia käytänteitä. Hänen mielestään liikunnanopettajana kehittymisen kannalta olisi tärkeää pohdiskella omia sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja ruumiillisuuteen liittyviä käsityksiä ja arvoja (Kokkonen 2013, 447-448).

Sukupuolijärjestelmän voidaan katsoa muodostuvan segregaatiosta ja hierarkiasta. Segregaatioon eli erilläpitämiseen sisältyy ajatus naisten ja miesten sukupuolittuneista tehtävistä, mikä näkyy liikunnan saralla esimerkiksi juuri oletuksena naisten ja miesten lajeista. Hierarkia ilmenee esimerkiksi miesten suurempana arvostuksena, mieheyden pitämisenä urheilijan normina ja sukupuolittuneena kielenkäyttönä. (Turpeinen, Jaako, Kankaanpää & Hakamäki 2011, 18.) Opetusministeriö asetti vuonna 2009 segregaation lieventämistyöryhmän, jonka tehtävänä oli tarkastella sukupuoleen perustuvaa, koulutuksessa ja työelämässä ilmenevää, epätasa-arvoa (Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti 2010). Loppuraportissa pidetään ongelmallisena sitä, että tytöt ja pojat omaksutaan oppijoina tarpeiltaan ja kiinnostuksen kohteiltaan erilaisiksi, mutta keskenään homogeenisiksi ryhmiksi (Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti 2010, 21, 39). Lasten erilaisissa valinnoissaan saaman tuen ei pitäisi perustua sukupuoleen, vaan yksilöllisiin ominaisuuksiin, vahvuuksiin ja motivaatiotekijöihin (Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti 2010, 28, 65, 78). Loppuraportissa vaaditaankin liikunnanopetukseen aiempaa joustavampia ryhmäjakoja, jotta osa opetuksesta voitaisiin järjestää yhteisopetuksena sekä mies- että naisopettajan läsnäollessa (Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti 2010, 39).

Helsingin kaupunginhallituksen valtuutetun Leo Straniuksen aloitteessa tyttöjen ja poikien koululiikuntatuntien yhdistämisestä (Helsingin kaupunginhallituksen pöytäkirja

40/2014 § 1154) esitetään, että ”myös sukupuolten sisällä on suuria eroja liikunnallisuudessa, fyysisyydessä, voimankäytössä ja mieltymyksissä”. Stranius ja 44 muuta valtuutettua linjaavat aloitteessaan, että sukupuolen sijaan esimerkiksi lajimieltymysten perusteella muodostettavat ryhmät voisivat laajentaa molempien sukupuolten mahdollisuutta uusien lajien kokeilemiseen ja positiivisiin liikuntakokemuksiin. Liikunnan yhteisopetuksen mainitaan kehittävän oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja ymmärrystä erilaisuudesta sekä opettavan toisten huomioon ottamista. Aloitteesta pyydettiin Helsingin opetuslautakunnan ja liikuntalautakunnan lausunnot. (Helsingin kaupunginhallituksen pöytäkirja 40/2014 § 1154.) Opetuslautakunta (Helsingin opetuslautakunnan pöytäkirja 10/2014 § 205) otti kantaa aloitteeseen toteamalla, että liikunnan yhteisopetus olisi yhdenvertaisuusnäkökulmasta suotavaa. Opetuslautakunta huomauttaa, että uudessa POPS:ssa yhdenvertaisuusnäkökulma liikunnan opetuksessa korostuu. Sukupuoli ei näin ollen voi olla määräävä tekijä ryhmäjakojen suhteen. (Helsingin opetuslautakunnan pöytäkirja 10/2014 § 205.) Myös liikuntalautakunnan (Helsingin liikuntalautakunnan pöytäkirja 10/2014 § 147) mukaan sekaryhmät mahdollistaisivat yhdenvertaisuusnäkökulmien paremman huomioimisen. Sekä opetuslautakunta että liikuntalautakunta (Helsingin liikuntalautakunnan pöytäkirja 10/2014 § 147; Helsingin opetuslautakunnan pöytäkirja 10/2014 § 205) suosittelevat, että yhteisopetuksen toimivuudesta järjestettäisiin Helsingissä kokeilu sellaisissa kouluissa, jotka lähtisivät hankkeeseen vapaaehtoisesti mukaan. Myös Opiskelijoiden Liikuntaliitto (Opiskelijoiden Liikuntaliitto 2014) toivoo, että Suomen peruskouluissa siirryttäisiin liikunnan yhteisopetusmuotoon. Opiskelijoiden Liikuntaliitto (OLL) (Opiskelijoiden Liikuntaliitto 2014) pitää Helsingin liikuntalautakunnan yhteisopetusta puoltavaa lausuntoa merkityksellisenä askeleena matkalla kohti sukupuoliin liittyvien stereotyyppien purkamista suomalaisessa koulutusjärjestelmässä.

### 4.3 Tutkimuksia koululiikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta

1970- ja 1980-luvulla sekä Yhdysvalloissa että monissa Euroopan maissa heräsi kiinnostus liikunnan yhteisopetusta kohtaan. Pian kiinnostus levisi myös Pohjoismaihin. Norjassa on jo täysin siirrytty liikunnan yhteisopetukseen ja myös Tanskassa ja Ruotsissa koulun liikunnanopetus toteutetaan useimmiten sekaryhmissä. (Eklund 1999, 1.) Myös monissa muissa Euroopan maissa koululiikunta toteutetaan yhteisopetuksena (Berg & Lahelma 2010, 43; Helsingin kaupunginhallituksen pöytäkirja 40/2014 § 1154). Seuraavaksi esitellään muutamia sekä suomalaisia että ulkomaalaisia tutkimuksia koululiikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta.

Lyun ja Gillin (2011) tutkimus toteutettiin Koreassa. He tutkivat 11-14 -vuotiaita korealaisoppilaita. Tutkimuksessa tarkasteltiin koululiikunnan sukupuoli- ja luokkaeroja mitaamalla liikuntatunneilla koettua fyysistä pätevyyttä ja nautintoa sekä yrittämistä. Tulokset osoittivat, että mitattujen seikkojen suhteen erillisopetuksen tytöillä oli selvästi korkeammat pisteet kuin yhteisopetuksen tytöillä. Tyttöihin opetusryhmän muoto vaikutti enemmän kuin poikiin ja tytöt raportoivatkin enemmän positiivisia asioita erillisopetuksesta. (Lyu & Gill 2011, 247-258.) Lyun ja Gillin (2011, 255-260) mukaan yhteisopetuksella on hyvien aikeiden, kuten toistemme ymmärtämisen parantamisen ja virheellisten stereotyyppisten odotusten vähentämisen, rinnalla myös siis haittapuolia. Heidän tutkimuksensa mukaan erillisopetuksena toteutettava liikunnanopetus voi olla parempi oppimisympäristö erityisesti tytöille. Heidän mielestään samanlaisia hyötyjä voidaan kuitenkin saavuttaa myös yhteisopetuksessa. Saavuttaakseen tämän opettajan täytyy ensin muuttaa liikuntatuntien ilmapiiriä ja esimerkiksi rohkaista oppilaita osallistumaan yhä aktiivisemmin. Tutkimuksessa huomautettiin, että itse luokan ilmapiiri ja rakenne saattaa pitkälti vaikuttaa koettuun fyysiseen pätevyyteen ja nautintoon sekä yrittämiseen. (Lyu & Gill 2011, 255-260.)

Myös Pritchard, McCollum, Sundal ja Colquit (2014) vertailivat tutkimuksessaan liikunnan yhteis- ja erillisopetusta ja saivat samansuuntaisia tuloksia kuin Lyu ja Gill (2011). Pritchard ym. (2014, 137) teettivät tutkimuksensa 6.- ja 7.-luokkalaisille amerikkalaisille. Tutkimuksella oli kaksi tavoitetta, joista toinen on tämän työn kannalta kiinnostava. Sillä haluttiin selvittää tyttöjen ja poikien aktiivisuuden tasoa liikuntatuntien peleissä (game performance) niin yhteis- kuin erillisopetuksessakin. (Pritchard, McCollum, Sundal & Colquit 2014, 137.) Tutkimuksessa selvisi, että erillisopetuksessa tyttöjen aktiivisuustaso oli selvästi korkeampi kuin yhteisopetuksessa (Pritchard ym. 2014, 148).

Van Acker, Carreiro da Costa, De Bourdeaudhuij, Gardon ja Haerens (2010) tutkivat, onko niin sanotuilla sovelletuilla pelimuodoilla (modified game forms) mahdollisuuksia edistää tasavertaisuutta liikunnan sekaryhmän tyttöjen ja poikien fyysisen aktiivisuuden suhteen. Lisäksi tavoitteena oli vertailla fyysisen aktiivisuuden tasoa liikunnan yhteis- ja erillisopetusryhmien välillä. Tutkimus toteutettiin 13-vuotiaille oppilaille Belgiassa ja Portugalissa. Sovelletuilla pelimuodoilla tarkoitetaan tässä esimerkiksi helpotettuja ja muokattuja sääntöjä sekä pienpelien hyödyntämistä. Tulokset osoittivat muun muassa, että käytettäessä näitä sovellettuja pelimuotoja yhteisopetuksen tyttöjen fyysinen aktiivisuus oli korkeampi kuin poikien. Keskiarvoltaan fyysisen aktiivisuuden taso oli korkeampi yhteisopetuksessa kuin erillisopetuksessa. Fyysisen aktiivisuuden taso yhteisopetuksessa

ylsi 65 prosenttiin, joka on jo korkea ja tavoiteltua tasoa. Tutkimuksen mukaan sovelletut pelimuodot toimivat yhteisopetuksessa ja lisäävät fyysisen aktiivisuuden määrää molempien sukupuolten ja erityisesti tyttöjen kohdalla. (Van Acker, Carreiro da Costa, De Bourdeaudhuij, Gardon ja Haerens 2010, 159-173.)

Hill, Harmon ja Knowles (2012) selvittivät Amerikassa yläkoulun ja lukion liikunnanopettajien sekä liikunnanopettajia kouluttavien mielipiteitä liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen hyödyistä. Yli kaksi kolmasosaa yläasteen ja lukion liikunnanopettajista oli sitä mieltä, että kaikki liikunta lukuun ottamatta kori- ja jalkapalloa tulisi toteuttaa yhteisopetuksena. Liikunnanopettajia kouluttavat ajattelivat samoin yksilölajeista, mutta yhteisopetuksen kannatus joukkuelajien suhteen oli hieman vähäisempi vaikkakin puoltava. (Hill, Harmon & Knowles 2012, 282-283.) Molempien ryhmien opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että edellytykset taitojen kehittymiselle ja sosiaaliselle tuelle ovat suuremmat erillisopetuksessa. Hillin ym. (2012, 282-283) mukaan yläkoulujen ja lukioiden tulisi kuitenkin jatkaa liikunnanopetusta yhteisopetuksena ehkäistäkseen sukupuolten välistä syrjintää, eksklusiota ja epäoikeudenmukaisuutta. Turvallisen oppimisympäristön takaamiseksi oppilaat tulisi jakaa sukupuolen mukaan ryhmiin fyysistä kontaktia sisältävissä lajeissa kuten jalkapallossa ja koripallossa (Hill ym. 2012, 282-283).

Hills ja Croston (2012) tutkivat Isossa Britanniassa sukupuolen ”purkamista” (”undoing” gender) sekä tyttöjen kokemuksia yhteisopetuksesta. Sukupuolen ”purkamiselle” löytyi ainakin lähtökohtia. Tytöt esimerkiksi haastoivat käsitystä poikien ylivoimaisuudesta, löysivät positiivisia asioita sekaryhmistä, tunnistivat samanlaisuuksia sukupuolten välillä ja käyttäytyivät pojille tyypilliseen tapaan. Tyttöjen puhe paljasti, että poikia kuitenkin pidettiin yhä kyvykkäämpinä oppilaina sekä päävastuullisina kiusaamisen ja eksklusion suhteen. Tutkimus toi esiin niitä ominaisuuksia, joita eri sukupuolille normatiivisesti nähdään. (Hills & Croston 2012, 601-602.) Hillsin ja Crostonin (2012, 601-602) mukaan tällainen tutkimustieto voi olla apuna nykyaikaisen liikunnanopetuksen kehittämisessä. Heidän mukaansa myös Isossa Britanniassa liikunta on säilynyt oppiaineena, jossa ryhmäjaot tehdään useimmiten sukupuolen mukaan. Syyksi tälle he näkevät yleiset käytännöt ja ajattelutavat, jotka korostavat sukupuolten välisiä eroja asenteissa, käyttäytymisessä, kyvyissä ja kokemuksissa. (Hills & Croston 2012, 591.)

Meri (1999) selvitti pro gradu –tutkielmassaan erään Suomen koulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia liikunnan yhteisopetuskokeilusta. Oppilaat olivat tyytyväisiä liikunnan yhteisopetukseen ja heidän mielestään se oli parantanut tyttöjen ja poikien välistä tasa-arvoa sekä lisännyt tyttöjen ja poikien yhdessä viettämää aikaa koulussa ja



vapaa-ajalla. He kokivat yhteisopetuksen vaikuttaneen myös suhtautumisessa vastakkaiseen sukupuoleen. Pojat kokivat tyttöjen kanssa pelaamisen luonnollisena ja tyttöjen uskottiin voivan olla taitavampia lajissa kuin lajissa. Tyttöjen ja poikien kokemukset yhteisopetuskokeilusta olivat yleisesti hyvin samankaltaisia. Kuitenkin paljon vapaa-aikanaan liikkuvat pojat eivät uskoneet kehittyvänsä yhteisopetuksessa yhtä paljon kuin erillisopetuksessa. He eivät kuitenkaan kokeneet tätä kovinkaan häiritseväksi tekijäksi. Opettajan koettiin toimivan tasapuolisesti ottaen tytöt ja pojat yhtä lailla huomioon. (Meri 1999, 60-82.)

Puukka (2005) tutki pro gradu –tutkielmassaan suomalaisten luokanopettajien kokemuksia liikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta viidennellä ja kuudennella luokalla. Tutkielmassa selvitettiin, miten opettajat kokevat liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen eroavan toisistaan. Tutkimuksen opettajat näkivät, että liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen erot liittyvät pitkälti tyttöjen ja poikien taitotasojen ja käyttäytymisen eroihin. Erillisopetusryhmät koettiin helpommiksi hallita, koska tasoerot ovat pienempiä. Poikaoppilaat nähtiin tyttöjä liikunnallisesti lahjakkaampina ja rajumpina. Tyttöjä taas pidettiin rauhallisempina ja usein myös ryhmänä helpommin hallittavana. Yhteisopetuksessa koettiin olevan suurempi tarve eriyttämiseksi ja siinä ajateltiin olevan vaikeampaa toteuttaa tasokasta opetusta. Sen arveltiin olevan huono vaihtoehto rajujen poikien ja ujojen tyttöjen kannalta. Tätä perusteltiin sillä, että oppilaat ovat herkässä kehitysvaiheessa, ja erityisesti tyttöjen ajateltiin kokevan kiusalliseksi yhdessä vastakkaisen sukupuolen kanssa liikkumisen. Liikunnan yhteisopetuksen vahvuuksien taas koettiin liittyvän sosiaalisiin taitoihin. Kaikki tutkittavat kertoivat yhteisopetuksen parantavan luokan yhteisöllisyyttä. Tyttöjen koettiin tuovan liikuntatunneille rauhallisuutta ja malttia. Neljä viidestä tutkittavasta ajatteli kuitenkin erillisopetuksen olevan parempi vaihtoehto neljännessä luokasta ylöspäin, vaikka he pitivätkin oman luokkansa yhteisopetusta positiivisena ja onnistuneena. (Puukka 2005, 53-54.)

Marttinen (2013) selvitti pro gradu –tutkielmassaan suomalaisten luokanopettajien käsityksiä sukupuolen merkityksestä ja tasa-arvosta liikunnan yhteisopetuksessa. Myös hän tutki, mitä eroja yhteis- ja erillisopetuksella koettiin olevan. Lisäksi hän tutki, miten sukupuoli näyttäytyy yhteisopetuksessa ja mitä tasa-arvoinen yhteisopetus opettajien mielestä on. Kun liikunnan yhteisopetusta verrattiin erillisopetukseen, todettiin yhteisopetuksessa eriyttämisen tarpeen kasvaneen, lajivalintojen monipuolistuneen sekä opetuksen järjestämisen helpottuneen. Muun muassa liikuntakulttuurin muutoksen koettiin vaikuttaneen näihin. Liikuntakulttuurin muutoksen myötä erot osaamisessa ja kunnossa voivat olla saman sukupuolen sisällä suuremmat kuin sukupuolten välillä. Tutkittavat olivat sitä

mieltä, että sukupuolella ei ole merkitystä heidän opetuksessaan. He mainitsivat kuitenkin eroja esimerkiksi tyttöjen ja poikien käyttäytymisessä sekä pelien roolivalinnoissa. Kysyttäessä tasa-arvoisesta yhteisopetuksesta esiin nousi sukupuolineutraali opetus ja toimiva ryhmä. Myös opettajan asenteen ja kokemuksen merkitystä tasa-arvoisen opetuksen tekijöinä painotettiin. Marttisen tutkimuksen mukaan sukupuolella on merkitystä liikunnan yhteisopetuksessa. Sukupuoli näkyy muun muassa oppilaiden käyttäytymisessä. Poikien kerrottiin olevan pääsääntöisesti kilpailullisempia sekä levottomampia, kun taas tytöt kuvailtiin rauhallisemmiksi. Tyttöjen opettamisen koettiin vaativan enemmän psykologista osaamista. Sukupuoli näkyy myös roolien jakautumisessa sekä ryhmittelyssä, kuten pari- ja joukkuejaoissa. Tutkimuksen opettajien mukaan tytöt ja pojat ovat kuitenkin lähentyneet toisiaan sekä käyttäytymiseltään että harrastuksiltaan. He kokivat yhteisopetuksen toimivaksi ja voidessaan valita yhteis- ja erillisopetuksen väliltä, valitsisivat he kaikki yhteisopetuksen. (Marttinen 2013, 87-92.) Tämä eroaa siis Puukan (2005) tutkielman tuloksista, jossa suurin osa tutkittavista näki erillisopetuksen parempana vaihtoehtona.

Liikunnan yhteis- ja erillisopetusta vertaileva tutkimus on jäänyt Suomessa vähälle ja ulkomaistakin tutkimustietoa aiheesta on vielä varsin vähän ja se on osittain ristiriitaista. Niin ulkomaiset kuin laajimmat suomalaisetkin tutkimukset ovat kohdistuneet enimmäkseen yläaste- ja lukioikäisiin. Lisäksi ulkomaiset ja kansainväliset tutkimukset ovat keskittyneet pääosin tyttöihin. Selvää näyttöä kummankaan muodon paremmuudesta koulukontekstissa ei siis ole. (Kokkonen 2015, 463.) Liikunnan erillisopetusta perustellaan sukupuolieroilla, kuten esimerkiksi tyttöjen ja poikien erilaisella suhtautumisella koululiikuntaan ja omiin liikunnallisiin kykyihin sekä erilaisilla kiinnostuksen kohteilla ja lajimieltymyksillä. Myös sukupuolten fyysisten ominaisuuksien eroihin ja nimenomaan voimaerojen tuomiin turvallisuusriskeihin vedotaan. Sukupuolten voimaerojen nähdään korostuvan esimerkiksi pelien kontaktitilanteissa. Erillisopetuksen ajatellaan myös paremmin mahdollistavan sukupuolten erityispiirteiden huomioimisen, jolloin oppilaat saavat tasa-arvoisemmat mahdollisuudet opiskella omalla tasollaan. Lisäksi sen ajatellaan ehkäisevän arkojen ja liikuntataidoiltaan heikoimpien tyttöjen syrjään ja syrjityksi joutumista. (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 246; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120, 123.) Yhteisopetuksen vahvuuksina taas pidetään ainakin kasvatuksellisia ja sosiaalisia puolia. Sekaryhmät tarjoavat mahdollisuuden tyttöjen ja poikien väliseen yhteistyöhön, vuorovaikutukseen ja toisten huomioon ottamiseen. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120.) Yhteisopetus voi myös laajentaa molempien sukupuolten mahdollisuutta erilaisten lajien kokeilemiseen. Edellä esitettyjen tutkimusten mukaan yhteis-

opetus lisää myös luokan yhteisöllisyyttä (Puukka 2005, 53-54) ja tyttöjen ja poikien välistä tasa-arvon tunnetta (Meri 1999, 60-82). Se voi myös esimerkiksi vaikuttaa suhtautumisessa vastakkaista sukupuolta kohtaan ja lähentää sukupuolia (Meri 1999, 60-82). Nykyisessä POPS:ssa (2014, 148-150, 273-276) liikunnan sosiaaliset ja kasvatukselliset tavoitteet ovatkin korostuneet. Edellä esitetyt tutkimukset osoittavat, että oppilaiden aktiivisuustasoon voidaan vaikuttaa esimerkiksi opetusmenetelmillä, eikä näin ollen ryhmämuoto ole ainoa ratkaiseva tekijä aktiivisuustason suhteen (Van Acker ym. 2010).

Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 120, 123) päätyvät liikunnan seuranta-arvioinnissa suosittelemaan liikunnan erillisopetusta yllä mainituin perustein. He kuitenkin mainitsevat, että joskus voi opetuksen tavoitteiden, sisältöjen tai valittujen menetelmien vuoksi olla tarkoituksenmukaista siirtyä yhteisopetukseen. Tämän mahdollistamiseksi opetusjärjestelyjen tulisi olla joustavia. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120, 123.) Kokkonen (2015, 464) kuitenkin kyseenalaistaa, oikeuttavatko edes turvallisuussyt ja fyysiset erot jakamaan ryhmiä sukupuolen mukaan. Hänen mielestään ryhmäjako olisi näillä perustein johdonmukaisinta tehdä ennemminkin pituus- ja painoerojen mukaan (Kokkonen 2015, 464). Voidaankin kysyä, ovatko perustelut erillisopetuksen puolesta osittain stereotypioihin pohjautuvia?

## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita opettajien näkemyksiä liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen vahvuuksista ja haasteista sekä liikunnanopetusryhmien muodostamisesta 3.–6.-luokilla. Tutkimustehtävänä on myös tutkia ja analysoida opettajien näkemyksiä siitä, kuinka sukupuolitietoista ja sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta voi toteuttaa. Tutkimustehtäväni perustuvat tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitkä ovat opettajien näkökulmasta liikunnan yhteisopetuksen vahvuudet ja haasteet 3.–6.-luokilla?
2. Mitkä ovat opettajien näkökulmasta liikunnan erillisopetuksen vahvuudet ja haasteet 3.–6.-luokilla?
3. Kuinka 3.–6.-luokkien liikunnanopetusryhmät tulisi muodostaa opettajien mielestä?
4. Kuinka sukupuolitietoista ja sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta voi toteuttaa opettajien mielestä?

Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia laadullisen verkkokyselyn avulla, ja tutkimustuloksia verrataan teoreettiseen viitekehykseen.

## 6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen toteutukseen liittyviä seikkoja eli tutkimusmenetelmää, tutkimusaineistoa sekä aineiston analyysiä.

### 6.1 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa hankitaan yksityiskohtaista tietoa pienestä joukosta tapauksia (Fricker 2008, 196; Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 134; Metsämuuronen 2017, 197; Salkind 2009, 213; Sommer & Sommer 2002, 203; Wilson 2013, 85). Tapaustutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei yleensäkään, vaan ymmärtää, kuvata ja tulkita tutkimaani ilmiötä ja sen merkityksiä tutkittavien näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 61-63; Hirsjärvi & Hurme 2008, 18, 27; Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 135, 181-182; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Wilson 2013, 145, 268). Tapaustutkimuksen pienen otannan kautta voidaan auttaa myös ymmärtämään ilmiötä yleisemmällä tasolla, sillä se mikä osoittautuu merkittäväksi tapaustutkimuksessa, toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla (Fricker 2008, 196; Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 182; Metsämuuronen 2017, 198). Tapaustutkimus tuottaa parhaimmillaan rikasta aineistoa (Salkind 2009, 214). Pysin tutkimuksellani lisäämään näkökulmia ja tietoa jo aiemmin tutkitusta ilmiöstä, mitä pidetäänkin hyvän laadullisen- ja tapaustutkimuksen tavoitteena (Olsen 2012, 3; Wilson 2013, 268). Tässä tutkimuksessa mielenkiinnonkohteena ovat opettajien näkemykset ja kokemukset.

Aineisto kerättiin verkkokyselyllä huhti-toukokuussa 2019. Verkkokyselyn avulla etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Kysely sopi tutkimukseni tavoitteisiin, koska sillä voidaan kerätä tietoa muun muassa mielipiteistä, kokemuksista, näkemyksistä, uskomuksista, asenteista, arvoista ja tiedoista (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 197; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130; Sommer & Sommer 2002, 136). Kyselyssä kohdehenkilöt muodostavat otoksen tietystä perusjoukosta ja aineistoa kerätään standardoidusti, eli kaikilta vastaajilta kysytään kysymykset täsmälleen samalla tavalla (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 193). Vaikka kysely saatetaan mieltää yleisemmin määrällisessä tutkimuksessa käytetyksi menetelmäksi, sopii se hyvin myös laadulliseen tutkimukseen, kun halutaan selvittää esimerkiksi juuri mielipiteitä tai näkemyksiä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 135; Sommer & Sommer 2002, 5; Wilson 2013, 71, 145). Esimerkiksi Hewsonin ja Laurentin (2008, 60), Sommerin ja Sommerin (2002, 5) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, 83)

mukaan kysely lasketaan myös yhdeksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään avoimia kyselyjä suljettujen kyselyiden sijaan, eli kysymysten tulee olla avoimia eikä suljettuja valmiine vastausvaihtoehtoineen (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 201; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130, 135; Tuomi & Sarajärvi 2018, 84; Wilson 2013, 712). Laadullista tutkimusaineistoa kerätessä vastaajalla on oltava mahdollisuus vastata omin sanoin sekä omien kokemusten perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2008, 27-28). Avoimet kysymykset mahdollistavat tämän (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 201; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130; Sommer & Sommer 2002, 137; Tuomi & Sarajärvi 2018, 90; Wilson 2013, 115). Ne antavat vastaajille vapautta ja spontaanisuutta sekä mahdollisuuden ilmaista sisimpiä tunteitaan (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130, 135).

Suunnittelin verkkokyselyn (liite 1) näistä lähtökohdista. Kyselyni koostui avoimista kysymyksistä. Lisäksi taustatietoja kartoitettiin sekä avoimilla että suljetuilla kysymyksillä. Kyselyn teemat ja kysymykset muodostettiin tutkimuskysymysten ja teoreettisen viitekehysten pohjalta. Taustatietojen lisäksi teemoja oli neljä: liikunnan yhteisopetus 3.–6.-luokilla, liikunnan erillisopetus 3.–6.-luokilla, liikunnan opetusryhmien muodostaminen ja opetuksen järjestäminen 3.–6.-luokilla sekä sukupuolitietoinen ja sukupuolten suhteen tasa-arvoinen liikunnanopetus. Kysely oli jokaiselle vastaajalle täysin samanlainen. Kysymysten täytyi olla kattavia, jotta saadusta aineistosta voitaisiin löytää vastauksia tutkimuskysymyksiini. Niitä ei kuitenkaan saanut olla liikaa, sillä halusin huomioida vastaajat ja heidän ajankäyttönsä. Lyhyeen kyselyyn vastataan myös todennäköisemmin kuin pitkään kyselyyn, sillä vastausmotivaatio pysyy helpommin yllä (Best & Krueger 2008, 223; Mills 2007, 67-68; Olsen 2012, 119-120; Sommer & Sommer 2002, 141, 150). Lisäksi vastausten laatu voi kärsiä, jos kysely on liian pitkä (Best & Krueger 2008, 223). Kysymysten tulee olla mahdollisimman yksinkertaisia ja selkeitä, jotta väärinymmärryksiltä vältyttäisiin (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 202-203; Olsen 2012, 119-120; Sommer & Sommer 2002, 141-142; Wilson 2013, 115). Lisäksi tulee varmistaa, että kysyy yhtä asiaa kerrallaan (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 202-203; Sommer & Sommer 2002, 141-142), ja että kysymykset itsessään ovat neutraaleja (Sommer & Sommer 2002, 141-142). Kyselyn alkuun suositellaan sijoitettavaksi helppoja kysymyksiä, kuten vastaajien taustatietoja (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 202-203), joten päätinkin aloittaa kyselyn niillä. Kyselyssä oli mahdollisuus jättää vastaamatta valitsemiinsa kysymyksiin sekä taustatietojen että varsinaisten kysymysten kohdalla. Tämä on tärkeää tutkimusetiikan ja tietosuojaan kannalta (Kuula 2011, 177). Lisäksi, jotta vältyttäisiin vastaajien pakottamisesta täysin ennalta määrättyyn formaattiin, eli mahdollisuuteen vastata vain tutkijan valitsemiin kysymyksiin, oli vastaajille annettu kyselyn loppuksi vapaan sanan mahdollisuus.

Näiden ohjeiden lisäksi pyrin kyselylomaketta luodessani noudattamaan vinkkejä koskien kyselyn yleisilmettä, helppokäyttöisyyttä sekä esitestaukseen. Sähköisen kyselyn vastausprosenttia laskee kyselyyn pääsyn vaikeus (Best & Krueger 2008, 218), joten olikin tärkeää, että kyselylomakkeen pääsi täyttämään suoraan yhdestä linkistä, jonka toimivuus oli tarkistettu. Houkuttelevan ja helposti täytettävän kyselyn taas nähdään nostavan käyttäjäystävällisyyttä sekä vastausprosenttia (Best & Krueger 2008, 218; Hirsjärvi & Siivonniemi 2009, 204; Mills 2007, 67-68; Sommer & Sommer 2002, 144; Wilson 2013, 71), joten huomioin myös tämän kyselylomaketta luodessani. Keskeinen osallistumispäätökseen vaikuttava seikka on myös arvio siitä, paljonko osallistuminen vie tutkittavalta aikaa (Kuula 2011, 106-107). Tästä syystä sekä mahdollisia epäselvyyksiä selvittääkseni ja testatakseni kysyvätkö kysymykset sitä, mitä tavoiteltu, pyysinkin muutamaa luokanopettajaopiskelijatuttavaani vastaamaan kyselyyni ennen sen varsinaista käyttöä. Esitestauksen avulla sain tietooni tarvittavia täsmennyksiä sekä arvioidun vastausajan, noin 20 minuuttia. Wilsonin (2013, 115) mukaan kyselylomake onkin aina testattava pienellä joukolla ennen sen varsinaista levitystä, koska kyselyn kysymysten täytyy olla juuri oikeanlaisia, jotta rikasta tietoa voitaisiin tuottaa. Myös Sommer ja Sommer (2002, 141-142) painottavat esitestauksen tärkeyttä mahdollisten tarvittavien muutosten havaitsemisessa.

Hankin vastaajia sekä sosiaalisen median kautta että tuttavieni kautta. Jaoin tutkimuspyynnön, joka sisälsi kyselyni linkin, liikunnanopetukseen keskittyvässä Facebook-ryhmässä "Jotain todella uutta liikunnanopetuksessa". Ryhmässä oli sillä hetkellä hieman alle 10 000 jäsentä. Ryhmä on tarkoitettu liikuntaa opettaville opettajille ja muille aiheesta kiinnostuneille. Opettajatuttavieni kautta sain myös opettajilta suostumuksia siihen, että lähetän tutkimuspyynnön suoraan heidän sähköpostiinsa. Sähköpostiosoitteiden hankkimiseen täytyykin saada lupa. Lähetettäessä tutkimuspyyntö suoraan yksittäisille henkilöille, heille on selvennettävä, mistä heidän sähköpostinsa on saatu. (Kuula 2011, 175.) Olin saanut etukäteen luvan jokaiselta henkilöltä, jolle lähetin tutkimuspyynnön sähköpostitse. Sekä Facebook-ryhmässä että sähköpostitse lähestyessäni kerroin kyselyn linkin yhteydessä tutkimuksen perustiedot, kuten tutkimuksen tarkoituksen, kohdejoukon ja omat yhteystietoni, sekä tietosuojasta, eli siitä, että käsittelen tietoja luottamuksellisesti ja että kyselyyn voi vastata halutessaan anonyyminä. Näin ohjeistetaan tehtävän (Eskola & Suoranta 1998, 56; Kuula 2011, 175-177; Madge ym. 2008, 283; Mills 2007, 104-105; Salkind 2009, 80-81; Sommer & Sommer 2002, 143). Kerroin myös vaatimukset vastaamiselle, eli sen, että kyselyyn voivat vastata opettajat, jotka ovat opettaneet liikuntaa 3.-6.-luokkalaisille. Yhteystietoni olivat mukana siksi, että minulta sai halutessaan lisätietoa

tutkimuksesta sekä siksi, että minulle sai laittaa sähköpostia, jos halusi valmiin tutkimuksen, mutta halusi kuitenkin säilyttää vastauksensa anonyyminä eli olla jättämättä sähköpostiosoitettaan vastauksensa perään. Vastaajien oli tarpeellista jättää omat yhteystietonsa vain, jos halusi antaa minulle mahdollisuuden ottaa yhteyttä mahdollisia tarkennuksia varten tai halusi jättää pyynnön valmiista tutkimuksesta suoraan vastauksensa perään. Tutkimuksen avulla tuotettu uusi tieto voikin toimia tutkijan vastalahjana vastaajille (Kuula 2011, 160).

Näen verkkokyselyn sopivan monin tavoin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi. Useimmiten laadullisessa tutkimuksessa käytettyjen aineistonhankintatapojen sijaan valitsin verkkokyselyn ensisijaisesti siksi, että varmistaisin vastauksien saannin tekemällä osallistumisen mahdollisimman helpoksi. En omaa vielä laajoja kontaktiverkostoja opettajiin ja uskonkin, että puolittettujen tai tuntemattomien osallistumaan saaminen oli helpompaa, kun heidän ei tarvinnut sitoutua erilliseen tapaamisaikaan. Kysyinkin muutamilta potentiaalisilta vastaajilta, osallistuisivatko he ennemmin haastatteluun vai vastaisivatko verkkokyselyyn, ja he kaikki suosivat kyselyä. Verkkokyselyn vahvuuksiksi nähdäänkin erityisesti sen käytännöllisyys. Lomake voidaan helposti toimittaa monille vastaanottajille sähköisesti. Vastaukset saadaan usein ripeästi ja aineisto on valmiiksi kirjallisessa muodossa (Chen & Christians 2004, 19; Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 195; Kleinman 2004, 48; Kuula 2011, 174; Sommer & Sommer 2002, 156; Manfreda & Vehovar 2008, 177-179; Rastas, Ruusuvuori & Tiittula 2005, 270), jolloin myös litteroinnin mahdolliset virheet vältetään (Manfreda & Vehovar 2008, 177-179). Verkkokyselyn käyttö on tutkijoille myös edullista (Fricker 2008, 196; Hewson & Laurent 2008, 59-60; Kuula, Chen & Christians 2004, 19; Blank, Fielding & Lee 2008, 11; Madge, O'Connor, Shaw & Wellens 2008, 271, 286; Sommer & Sommer 2002, 136; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86; Manfreda & Vehovar 2008, 184). Lisäksi menetelmä on erittäin vastaajaystävällinen, sillä osallistujat voivat vastata kyselyyn juuri haluamaansa aikaan ja haluamassaan paikassa (Chen & Christians 2004, 19; Hewson & Laurent 2008, 68; Madge ym. 2008, 273; Manfreda & Vehovar 2008, 177-179). Nykypäivänä opettajilla on ilmainen pääsy internetiin vähintään työpaikallaan, joten tässä tapauksessa vältetään Blankin ym. (2008, 11) sekä Manfredan ja Vehovarin (2017, 147) esiin nostamalta verkkokyselyn haasteelta vastaajien eriarvoistamisesta ja ulkopuolelle jättämisestä. Verkkokysely ei vie osallistujalta kovin paljon aikaa, sillä se ei edellytä esimerkiksi tutkijan kohtaamista, havainnointikohteena olemista tai puhelimesta puhumista. Verkkokyselyä käytettäessä tutkijan ja tutkittavan välimatkalla ei ole merkitystä (Hewson & Laurent 2008, 60, 69; Madge ym. 2008, 271). Tarkoituksenani olikin tavoittaa myös sellaisia osallistujia, joita en pro gradu



–tutkielman resurssien puitteissa uskonut tavoittavani perinteisin laadullisen aineistonkeruumenetelmien keinoin, eli vastauksia oli mahdollista saada myös pääkaupunkiseudun ulkopuolelta. Myös tästä syystä verkkokysely sopi mainiosti aineistonkeruumenetelmäksi. Verkkokyselyt hyödyttävät laadullisia tutkimuksia myös siten, että niiden avulla on mahdollisuus tavoittaa spesifioitujakin joukkoja (Fricker 2008, 205; Hewson & Laurent 2008, 71).

Verkkokyselyn eduksi nähdään myös se, että haastattelutilanteiden mahdolliset haittehtekijät vähenevät. Haastattelutilanteessa valta-asemia määrittävät visuaaliset ja nonverbaaliset tekijät eivät ole läsnä sähköisessä vuorovaikutuksessa (tämä myös Manfreda & Vehovar 2008, 177-179). Esimerkiksi tutkijan ja tutkittavan ikä, sukupuoli ja etninen tausta eivät vaikuta yhtä voimakkaasti kuin todellisessa vuorovaikutustilanteessa (Rastas ym. 2005, 267). Verkkokysely antaakin tutkittaville mahdollisuuden osallistua tutkimukseen täysin anonymisti, mikä lisää tutkittavien yksityisyyttä (Hewson & Laurent 2008, 60, 69; Madge ym. 2008, 282; Manfreda & Vehovar 2008, 177-179; Wilson 2013, 115). Tällöin tutkijan on toki huomioitava myös mahdollisuus siihen vaaraan, ettei vastaaja olisikaan se, keneksi hän esiintyy. Hewson ja Laurent (2008, 69) sekä Madge ym. (2008, 282) nostavat lisäksi esille, että anonymisti osallistuneiden on huomattu vastaavan vilpittömämmin ja totuudenmukaisemmin kuin mitä kasvotusten vastanneiden. Anonymiteetti voi siis taata sen, että osallistujat vastaavat täysin omien näkemystensä perusteella eivätkä vain sosiaalisesti korrektisti (Best & Krueger 2008, 219) sekä sen, että ylipyörittänsä suostutaan vastaamaan (Best & Krueger 2008, 219; Kuula 2011, 205). Manfreda & Vehovar (2008, 177-179) toteavat, että yksityisyyden kasvaessa vastaukset voivat yleisesti olla korkealaatuisempia. Kuten aiemmin jo mainittu, avoin kysely sallii tutkittavien kuvailla kokemuksiaan omin sanoin (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 201; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130, 135; Sommer & Sommer 2002, 137; Wilson 2013, 115) ja näin tutkijana voin pyrkiä ymmärtämään aihetta tutkittavien näkökulmista (Wilson 2013, 145).

Toisaalta kyselyn kautta saatu aineisto voi olla välitöntä vuorovaikutusta vähemmän ilmaisuvoimaista, koska viestinnästä puuttuvat eleet, ilmeet, äänenpainot sekä hiljaiset hetket. Tätä pidetään yleisesti kyselyn haasteena. (Madge ym. 2008, 276, 281-282; Hewson & Laurent 2008, 61; Blank ym. 2008, 13; Savolainen 1999, 13.) Tutkimukseni kiinnostuksen kohteena ovat kuitenkin nimenomaan esiin tulevat asiasisällöt, joten tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus kaikkine ilmeineen ja eleineen ei aineistonhankinnassa ollut tarpeen (Ruusuvuori 2010, 424–425). Lisäksi Soininen ja Merisuo-Storm (2009, 135), Madge ym. (2008, 285) sekä Wilson (2013, 115) huomauttavat, että avoi-

mella kyselyllä kerätty aineisto voi olla yhtä rikasta ja monitasoista kuin perinteisin menetelmin kerätty aineisto. Avoimen kyselyn vastaukset voivat ilmentää tutkittavien sisimpiä tuntemuksia (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 135), mihin tässä tutkimuksessa pyrin. Kyselyn muina haasteina nähdään kehnot vastausprosentit (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 195; Tuomi & Sarajärvi 2018, 86; Manfreda & Vehovar 2008, 177-179) sekä avoimen vastausten mahdollinen vaikeaselkoisuus (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130). Tässä tutkimuksessa ei ollut tavoitteenakaan saada suuria määriä vastauksia, kuten laadullisessa tutkimuksessa ei yleisestikään ole, joten vastaamattomuudesta ei aiheutunut haastetta. Vastausten tulkinnan vaikeutta pyrin vähentämään muotoilemalla kyselyni kysymykset erittäin tarkasti, kuten ohjeistetaan tehtävän (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 202-203; Olsen 2012, 119-120; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 130; Sommer & Sommer 2002, 141-142; Wilson 2013, 115). Lisäksi esitetasin kyselyni. Vastaajilla oli myöskin mahdollisuus jättää yhteystietonsa mahdollisia tarkentavia kysymyksiä varten. Millsinkin (2007, 67) mukaan kannattaa hyödyntää jälkihaastattelua, jos kyselyn vastaukset vaativat tarkennusta. Osallistumisen ollessa täysin vapaaehtoista luotin välttäväni myös Tuomen ja Sarajärven (2018, 86) mainitseman kyselyn haasteen vastausten niukkasuudesta. Sainkin todeta jo aineistonkeruun alkuvaiheessa, että osallistujat vastasivat kattavasti.

## 6.2 Tutkimusaineisto

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoraa merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta, sillä tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa ja tarvittavan aineiston määrä on tutkimuskohtainen (Eskola & Suoranta 1998, 61-63). Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on tutkittavan kohdejoukon harkittu ja tarkoituksenmukainen valitseminen (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 164; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Laadullisessa aineistossa pyritään saturaatioon eli aineiston määrän riittävyyteen siten, että tutkija jatkaa aineiston keruuta niin kauan kuin se tuo tutkimukselle uutta tietoa. Kun samat asiat alkavat toistua aineistossa, pidetään aineistoa riittävänä. (Hirsjärvi ym. 2009, 182; Tuomi & Sarajärvi 2018, 99-100.) Tarkastellessani aineistoani ennen itselle asettamani määräajan, eli kahden kuukauden, loppua huomasin, että vastauksissa alkoi esiintyä toistoa, ja näin pystyin olettamaan aineiston riittävän. Vastauksia oli saapunut 24 kappaletta. Jos aineistoa käsitellessäni olisinkin todennut tarvitsevani lisää aineistoa, olisin yrittänyt saada lisää vastaajia esimerkiksi toisesta opettajille suunnatusta Facebook-ryhmästä nimeltään ”Alakoulun aarreaitta”, jossa on yli 36 000 jäsentä. Jos tutkimusaineistossa olisi taas esiintynyt tarvetta tarkennuksille, olisin ottanut vastaajiin yhteyttä siinä tapauksessa,

että kyseiset vastaajat olisivat jättäneet yhteystietonsa. Vastaajista kahdeksan oli jättänyt yhteystietonsa tarkennusmahdollisuutta varten. En kuitenkaan kokenut tarvetta tarkennuksiin. Laadullisessa tapaustutkimuksessa ei kannata kerätä aineistoa kerralla liikaa, vaan sopivan kokoiseksi koetun aineiston keruun ja analysoinnin jälkeen tutkija voi päättää, tarvitaanko aineistoa lisää. Tämä auttaa myös analyysivaihetta pienentäen riskiä siitä, että liian laaja aineisto johtaisi vain sen selailuun ja näin pintapuoliseen analyysiin. Tästä syystä laadullisen aineiston hallittavaa kokoa kannattaakin miettiä jo etukäteen. (Mäkelä 1990, 52-53.) Kleinman (2004, 48) huomauttaa, että koska erityisesti verkossa voidaan kerätä suurikin aineisto hyvin nopeasti, tutkijan on itse huolehdittava aineistonsa rajoista.

Tutkimukseeni vastasi yhteensä 24 opettajaa, joista 22 oli naisia, yksi mies ja yksi muunsukupuolinen. Opetusala, varsinkin luokanopettajien suhteen, on erityisen naisvaltainen ja siksi tämä jakauma ei ole mitenkään erikoinen. Vastaajat olivat 24–61-vuotiaita. Lisäksi yksi vastaaja ei maininnut ikäänsä. 24–29-vuotiaita vastaajia oli kuusi, 30–39-vuotiaita seitsemän, 40–49-vuotiaita neljä ja 50–61-vuotiaita kuusi. Vastaajat jakaantuivat siis hyvin tasaisesti 24:n ja 61:n vuoden välille.

Monella vastaajalla oli jonkinlaista koulutusta liikunnanopetukseen liittyen. Kaksitoista opettajaa oli luokanopettajan opinnoissaan opiskellut liikunnan perusopinnot eli liikunnan lyhyen sivuaineen. Kolme opettajaa oli luokanopettajan tutkinnon rinnalle opiskellut liikunnan aineopinnot eli liikunnan pitkän sivuaineen, joka oikeuttaa liikunnanopettajan pätevyyteen. Heillä oli siis kaksoiskelpoisuus. Kolme opettajista oli liikuntatieteiden maistereita eli liikunnanopettajia. Lisäksi muutamalla vastaajalla oli näiden lisäksi muita liikuntaan liittyviä tutkintoja, kuten esimerkiksi eri lajien valmentajatutkintoja.

Tähän tutkimukseen vastanneet opettajat olivat opettaneet liikuntaa alakoulussa puolesta vuodesta 32 vuoteen. Alakoulun liikunnanopetuskokemus jakaantui seuraavasti: yhdeksällä oli liikunnanopetuskokemusta 0,5–2 vuotta, kahdella 3–5 vuotta, viidellä 6–10 vuotta, kolmella 11–19 vuotta ja neljällä 20–32 vuotta. Tämä kertoo, että vastaajien joukossa oli sekä aloittelevia opettajia että kokeneita konkareita. Koska tutkimukseni kerää tietoa opettajien kokemuksista ja näkemyksistä, olikin tärkeä saada mukaan myös kokeneita opettajia. Kahdeksan opettajista oli alakoulun lisäksi opettanut liikuntaa myös yläkoulussa tai lukiossa. Kolmella heistä oli yläkoulun tai lukion liikunnan opetuskokemusta 0,5–2 vuotta ja viidellä 6–10 vuotta.

Vastanneiden opettajien opetuskokemus 3–6.-luokkalaisten liikunnan yhteisopetuksesta vaihteli nollasta vuodesta yli kymmeneen vuoteen. Yksi opettajista ei ollut opettanut 3–6.-luokkalaisten yhteisopetusta lainkaan. Yhdeksän opettajaa oli opettanut 3–6.-luokkalaisten yhteisopetusta alle kaksi vuotta, neljä opettajaa 2–5 vuotta, neljä opettajaa 6–10 vuotta sekä kuusi opettajaa yli 10 vuotta. 3–6.-luokkalaisten liikunnan erillisopetuskokemusta oli selvästi vähemmän. Opettajista 13 ei ollut koskaan opettanut 3–6.-luokkalaisten erillisopetusta. Kaksi opettajaa oli opettanut 3–6.-luokkalaisten erillisopetusta alle kaksi vuotta, neljä opettajaa 2–5 vuotta, kaksi opettajaa 6–10 vuotta ja kolme opettajaa yli 10 vuotta. Kuusi näistä opettajista oli opettanut vain tyttöryhmiä ja kolme sekä tyttöettä poikaryhmiä. Kukaan heistä ei ollut opettanut pelkästään poikaryhmiä. Kaksi opettajaa ei maininnut, kumman sukupuolen edustajille he olivat erillisopetusta opettaneet.

Vastanneet opettajat työskentelivät ympäri Suomea. He työskentelivät Espoossa, Eura-joella, Helsingissä, Hyvinkäällä, Hämeenkyrössä, Nakkilassa, Nurmijärvellä, Orimattilassa, Sastamalassa, Tampereella, Vantaalla, Varkaudessa sekä eräässä pienessä kunnassa Pohjanmaalla. Lisäksi yksi vastaajista ei maininnut kuntaa, jossa työskenteli. Espoossa työskenteleviä vastaajia oli seitsemän, Helsingissä työskenteleviä neljä ja Vantaalla työskenteleviä kaksi, joten noin puolet vastaajista työskentelivät tällä hetkellä pääkaupunkiseudulta. Vaikka aineisto onkin siis niin sanotusti pääkaupunkiseutupainotteinen, olen kuitenkin tyytyväinen vastaajien monimuotoisuuteen niin maantieteellisen hajonnan, iän, koulutuksen, kuin opetuskokemuksenkin suhteen.

Alakouluissa, joissa tämän tutkimuksen opettajat työskentelivät, 3.–6.-luokkien liikunnanopetus toteutettiin lähes pääsääntöisesti yhteisopetuksena. Vaikka tämä tulos ei olekaan yleistettävissä, näyttää se olevan erisuuntainen vuoden 2011 tiedon kanssa, jonka mukaan yli 80% Suomen peruskoulun oppilaista osallistui liikuntatunneille oman sukupuolensa mukaisissa ryhmissä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 81). Opetusryhmä koostui joko yhdestä luokasta tai useammasta saman luokka-asteen luokasta. Yleisopetuksen liikuntaan saattoi myös olla integroitu mukaan erityisluokkia. Muutamassa koulussa poikettiin tästä kaavasta, jossa koko alakoulun liikunta järjestetään yhteisopetuksena. Eräässä koulussa kuudesluokkalaisten liikunnanopetus kerrottiin järjestettävän erillisopetuksena ja tätä alemmilla luokilla yhteisopetuksena, ja toisessa koulussa 3.–5.-luokkalaisille opetettiin liikuntaa erillisryhmissä kaksi tuntia viikossa ja sekaryhmissä tunnin viikossa ja 6.-luokkalaisille kokonaan sekaryhmissä. Kaikissa kolmessa yläkoulussa, joissa tämän tutkimuksen opettajat työskentelivät, liikunnanopetus toteutettiin erillisopetuksena. Kaksi näistä opettajista mainitsi, että yläkoulun valinnaiset liikun-

nanopinnot järjestetään kuitenkin yhteisopetuksena. Ainoa opettaja, joka opetti tällä hetkellä lukiossa liikuntaa, kertoi liikunnanopetuksen järjestettävän heidän koulussaan yhteisopetuksena. Alakoulun liikunnanopetusryhmiä opettaa joko luokanopettaja tai liikunnan aineenopettaja tai nämä yhdessä. Tutkimukseen osallistuneiden kouluissa liikuntaa opettanut luokanopettaja oli yleensä liikunnanopetusryhmän oma luokanopettaja, mutta joskus myös toisen luokan luokanopettaja. Yläkoulussa ja lukiossa liikunnanopettajien tulee olla liikunnan aineenopettajia.

Tämä toimii hyvänä esimerkkinä siitä, että liikunnanopetusryhmien muodostaminen on yksittäisten koulujen päätettävissä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien alakouluissa 3.–6.-luokkalaisten liikunnanopetus toteutettiin siis useimmiten yhteisopetuksena. Tämä tapaustutkimus ei kuitenkaan laajuudeltaan riitä, eikä pyrikään, antamaan kattavaa kuvaa liikunnanopetusryhmien muodostamisen nykytilanteesta Suomen kouluissa. Näiden vastausten sekä opettajien alakoulun liikunnan yhteisopetukseen painotuneen työkokemuksen perusteella voidaan kuitenkin esittää varovainen arvio siitä, että alakoulun ylimpien luokkien liikunnan yhteisopetus on yleistynyt.

Tässä tutkimuksessa on tarkasti pyritty säilyttämään jokaisen vastaajan anonymiteetti. Tutkimukseen on voinut osallistua täysin anonymisti ja nimelläkin vastanneiden osallistujien anonymiteetti on taattu. Heidän nimiään ei tuoda esiin tutkimuksessa. En ole myöskään eritellyt vastaajien taustatietoja niin, että yksittäisten vastaajien sukupuoli, ikä, työskentelykunta, koulutustausta tai opetuskokemus tulisi ilmi, vaan kertonut vastaajien taustoista yleisesti. Koulujen nimiä, joissa osallistujat työskentelevät, ei ole kysytty. Edellä mainitut seikat takaavat sen, ettei vastauksia ja vastaajia voi yhdistää. Tutkittavien anonymiteettiä sekä vapaaehtoisuutta tarkastellaan tarkemmin tutkimuksen luotettavuusosiossa.

### **6.3 Tutkimusaineiston analyysi**

Ennen tutkimusaineiston varsinaista analyysiä, luin aineiston läpi monta kertaa. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 135-136, 143), Metsämuuronen (2008, 48) sekä Mills (2007, 126) korostavatkin aineiston lukemisen tärkeyttä, sillä lukiessa aineistosta alkaa nousta esiin mielenkiintoisia kysymyksiä ja ajatuksia. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 135-136, 143) mukaan aineiston analyysiä ei voikaan aloittaa ennen kuin aineisto on tullut tutuksi lukemalla. Gobo, Gubrium, Seale ja Silverman (2007, 26) sekä Metsämuuronen (2017, 230) taas huomauttavat, että analyysi voidaan nähdä tutkijan mielessä tapahtuvana

prosessina, joka alkaa jo ennen aineistonkeruuta, kun tutkija hankkii tietoa aiheesta tai ilmiöstä. Lukemisen lisäksi koodasin vastaajat ja heidän vastauksensa lyhenteillä V1-V24. Näin pystyin myöhemmässä vaiheessa luokittelemaan vastaajien ilmauksia teemoihin.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, kuvata ja tulkita tutkittavaa ilmiötä ja sen merkityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 61-63; Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 181-182; Metsämuuronen 2008, 14; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37; Wilson 2013, 145, 268). Sen tarkoituksena ei ole etsiä keskimääräisiä yhteyksiä eikä tilastollisia säännönmukaisuuksia (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 181). Tutkimukseni analyysin kohteena ovat opettajien kokemuksista kumpuavat henkilökohtaiset mielipiteet koululiikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta ja liikunnanopetusryhmien muodostamisesta 3.–6.-luokilla sekä sukupuolittietoisesta ja sukupuolten suhteen tasa-arvoisesta liikunnanopetuksesta. Tarkoitukseni onkin järjestää, luokitella ja kuvailla näitä näkemyksiä sekä tulkita ja ymmärtää niitä. Analyysin tavoitteena on löytää yhtäläisyyksiä ja eroja opettajien näkemysten välillä. Pyrkimyksenä on yhdistää näitä tuloksia teoreettiseen viitekehykseen, ja toiveena on myös löytää uusia seikkoja teoreettisen viitekehyksen ulkopuolelta. Tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan monipuolisesti kuvata, analysoida ja eritellä opettajien mielipiteitä sekä tuottaa omia johtopäätöksiä, jäsennyksiä ja merkityksellisiä teemoja. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tavoitteena onkin kuvailla tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman yksityiskohtaisesti, mutta silti kattavasti (Wilson 2013, 268).

Valitsin aineistoni analyysimenetelmäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Se sopii mielestäni hyvin tutkimukseeni, jossa tarkoituksena on analysoida kirjallista aineistoa tehden siitä johtopäätöksiä ja yhdistellen sitä teoriaan. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Se soveltuu kuultujen, nähtyjen ja kirjoitettujen aineistojen analyysivälineeksi. (Salo 2015, 169; Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Sen avulla pyritään löytämään tekstistä merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Sisällönanalyysia suositellaan käytettäväksi esimerkiksi ihmisten kokemusten, näkemysten ja ymmärryksen kuvaamiseen (Mason 2002, 1; Tuomi & Sarajärvi 2018, 20), joten se sopii tutkimukseeni hyvin.

Sisällönanalyysia voidaan lähteä toteuttamaan teorialähtöisen, teoriaohjaavan tai aineistolähtöisen analyysin kautta riippuen tutkimuksesta ja päättelyn logiikasta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi sopii analyysimenetelmäksi, sillä se etenee aineiston ehdoilla, mutta aineisto liitetään lopuksi teoreettisesta viitekehyksestä nouseviin käsitteisiin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoria siis toimii apuna, mutta analyysi ei pohjaudu

suoraan teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä aiemman tiedon vaikutus on tunnistettavissa analyysistä, mutta sen merkitys ei ole teoriaa testaava. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108-110.) Päätelyn logiikkana toimii usein abduktiivinen päättely, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136; Tuomi & Sarajärvi 2018, 110).

Laadullisen aineiston analyysin on tarkoitus selkeyttää aineistoa ja siten tuottaa uutta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Analyysin avulla aineistoa pyritään tiivistämään ja selventämään kuitenkin kadottamatta sen sisältämää tietoa. Informaatioarvon tulisi pikemminkin kasvaa, kun hajanaisesta ja rönsyilevästä aineistosta luodaan selkeää ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 1998, 137.) Sisällönanalyysi sopi analyysimenetelmäksi myös siksi, että sillä pyritään tähän (Salo 2015, 169; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122).

Olen analyysimenetelmää valitessa ottanut huomioon myös sisällönanalyysin haasteet. Sisällönanalyysin riskinä pidetään sitä, että analyysi voi pelkistyä vain aineiston uudelleen järjestelyyn ja lajitteluun, eikä analyysi pääse pintaa syvemmälle, jolloin uutta tutkimustietoa ei tuoteta (James 2012, 575; Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2010, 18; Salo, 2015, 166, 169-171; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Analyysi jää siis kesken-eräiseksi, jos tutkija ei tee hyödyllisiä päätelmiä ja tulkintoja lajitellusta aineistosta, vaan esittelee järjestetyn aineiston ikään kuin tuloksina (James 2012, 575; Tuomi & Sarajärvi 2018, 117).

Pyrkimyksenäni onkin välttää näitä sisällönanalyysin kompastuskiviä, kuten liian koodausmaista lähestymistapaa, esimerkiksi sanojen tai merkitysten toistumistiheyttä lasquemalla, sekä liian yksinkertaista analyysiprosessia. Tavoitteenani on luoda kattava analyysi, jossa järjestän, tulkiten ja tuotan tutkimustietoa. Aineiston tiivistämisen ja järjestämisen jälkeen aion syventää analyysiäni esimerkiksi teemoittelemalla, yhdistämällä tuloksia teoreettiseen viitekehykseen sekä tekemällä omia johtopäätöksiä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista vain valita tiettyä metodia ja noudattaa yksiselitteisesti valmista kaavaa, jolla analyysi syntyisi (Roulston 2010, 225). Koenkin siis, että muidenkin mahdollisten analyysimenetelmien suhteen esiintyi haasteita. Laadullisen analyysin tavoitteena on löytää aineistosta jotakin uutta sekä tehdä uusia jäsennyksiä ja käsitteellistyksiä (Hyvärinen ym. 2010, 18), ja pystyn tämän mielestäni saavuttamaan hyvin sisällönanalyysin keinoin. Tätä tutkimustietoa rakennan suhteessa aiempaan tietoon ja tutkimukseen. Sisällönanalyysin avulla koen pystyväni selvittämään aineistosta merkityksiä ja teemoja sekä ymmärtämään tutkimusaiheeni yksityiskohtaisemmin, syvemmin

ja kokonaisvaltaisemmin. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovatkin tutkijan luottaminen omiin havaintoihinsa sekä tutkimusaineiston analysointi induktiivisesti, eli yksittäisestä yleiseen, jolloin tutkija pyrkii selvittämään odottamattomia seikkoja tutkimusaineistosta (Hirsjärvi ym. 2010, 165; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107).

Sisällönanalyysi sisältää neljä vaihetta. Sisällönanalyysi aloitetaan päättämällä, mikä aineistossa on kiinnostavaa tutkimustehtävän kannalta. Toiseksi seuraa koodaus eli aineiston järjestely. Aineisto käydään läpi ja siitä merkitään ja kootaan yhteen kiinnostuksen kohteena olevat asiat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 149; Tuomi & Sarajärvi 2018, 104-107; Wilson 2013, 163.) Muut löydökset tulee rajata ulos kyseisestä tutkimuksesta, jotta tutkimus ei lähde paisumaan. Tämän jälkeen, eli kolmanneksi, tutkija luokittelee, teemoittelee tai tyypittelee edellisissä kohdissa kootun aineiston. Päädyin teemoitteluun, jossa on kyse aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihealueiden mukaan. Teemoittelussa painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu. Neljänneksi, eli lopuksi, aineistosta kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104-107.)

Teemoittelussa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihealueiden, eli teemojen, mukaisesti. Näin pystytään vertailemaan tiettyjen aiheiden esiintymistä aineistossa ja poimimaan tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa, eli tässä tapauksessa sitaatteja, tulkittavaksi. (Eskola 2010, 193; Eskola & Suoranta 1998, 174; Hirsjärvi & Hurme 2008, 173; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107; Wilson 2013, 163) Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena olivat nimenomaan esiin tulevat asiasisällöt. Teemoittelu auttaa ilmiön ymmärtämisessä (Mills 2007, 126). Yksittäisten sitaattien teemoittain järjestely ei vielä saa aikaiseksi syvää analyysiä, vaan teemoittelu vaatii toimiakseen teorian ja empiirisen osuuden vuorovaikutusta sekä tutkijan omia johtopäätöksiä. Tällöin aineistosta on mahdollista saada monipuolisia vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 175-179.) Tähän pyrinkin tutkimuksessani. Teemoittelu pyrkii tiivistämään aineistoa samalla kuitenkin kasvattaen sen informaatioarvoa (Eskola 2010, 193), joten se sopii laadulliseen tutkimukseen oivallisesti.

Teemoittelin aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin (taulukko 1) Sarajärven ja Tuomen (2018, 132) ohjeistuksen mukaan. Taulukko pyrkii toimimaan esimerkkinä analyysimenetelmästäni. Ohjaaviksi teemoiksi valittiin tutkimuskysymysten perusteella liikunnan yhteisopetus 3.–6.-luokilla, liikunnan erillisopetus 3.–6.-luokilla, liikunnan opetusryhmien muodostaminen 3.–6.-luokilla sekä sukupuoli-tietoisuuden ja sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteuttaminen. Seuraavaksi pelkistin ilmaukset ja



niitä ryhmittelemällä löysin aineistosta esiin nousseet olennaiset teemat. Ryhmittelin löydetty teemat alaluokkiin sekä yläluokkiin. Alaluokat muodostuivat tutkimusaineistosta ja yläluokat taas teoreettisesta viitekehiksestä ja tutkimuskysymyksistä. Näiden teemojen kautta löysin vastauksia tutkimuskysymyksiini. Eskolan (2010, 199) suosituksen tavoin etenin analyysissä teema kerrallaan, eli siirryin seuraavaan teemaan vasta suoritettuani edellisen teeman analyysin alustavasti loppuun.

Taulukko 1. Esimerkki teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä käytetystä teemoittelusta.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä
<p>“Opitaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta kaikkien kanssa.”</p> <p>“Monipuoliset liikuntamuodot, ei tyttöjen ja poikien lajeja tai liikuntamuotoja.”</p> <p>“Myös muun sukupuoliset tai sukupuolestaan epävarmat voivat osallistua täysipainoisesti.”</p> <p>-----</p> <p>“Tyttöjen ja poikien intressit liikunnassa saattavat olla erilaiset”</p> <p>“5. ja 6. luokkalaisilla oma muuttuva keho voi aiheuttaa osalle epävarmuuden tunteita”</p> <p>“Suuret tasoerot ryhmissä, kaikki eivät uskalla yrittää niin paljon kuin jos olisi vain pelkkiä tyttöjä/poikia.”</p>	<p>Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen</p> <p>Liikuntalajien ja -muotojen kirjo kasvaa, kun ei erotella tyttöjen ja poikien lajeja</p> <p>Muunsukupuolisten ja sukupuolestaan epävarmojen huomiointi</p> <p>-----</p> <p>Tyttöjen ja poikien erilaiset kiinnostuksenkohteet</p> <p>Muuttuvan kehon aiheuttamat epävarmuustekijät</p> <p>Suuret tasoerot, jotka vaikuttavat negatiivisesti osallistumiseen</p>	<p>Sosiaalisten taitojen kehitys</p> <p>Monipuolinen liikunnanopetus</p> <p>Sukupuolen moninaisuuden huomiointi</p> <p>-----</p> <p>Sukupuolisidonnaiset intressit</p> <p>Murrosiän tuomat haasteet</p> <p>Suuret tasoerot</p>	<p>Yhteisopetuksen vahvuus</p> <p>-----</p> <p>Yhteisopetuksen haaste</p>	<p>Liikunnan yhteisopetuksen vahvuudet ja haasteet 3.–6.-luokilla opettajien näkökulmasta</p>
<p>“Murrosiän kynnyksellä ja kehonmuutosten aiheuttaessa hämmennystä olisi luontevampaa toimia vain esim. tyttöjen tai poikien kesken.”</p> <p>“Antaa mahdollisuuden keskittyä juuri tyttöjen tai poikien suosimiin lajeihin.”</p> <p>-----</p> <p>“Erillisopetuksessa korostuvat itsestään tyttöjen ja poikien lajit.”</p> <p>“Muunsukupuolisten sijoittaminen kumpaankaan ryhmään mahdotonta leimaamatta.”</p>	<p>Murrosiän tuomien sukupuolten välisten jännitteiden välttäminen</p> <p>Tyttöjen ja poikien erilaisten intressien huomiointi</p> <p>-----</p> <p>Sukupuolittuneet opetus sisällöt</p> <p>Epäreilisuus muunsukupuolisille</p>	<p>Murrosiän tuomien haasteiden väheneminen</p> <p>Parempi mahdollisuus painottaa opetusta oppilaiden intressien mukaan</p> <p>-----</p> <p>Epätasa-arvoiset sisällöt</p> <p>Sukupuolen moninaisuuden huomiotta jättäminen</p>	<p>Erillisopetuksen vahvuus</p> <p>-----</p> <p>Erillisopetuksen haaste</p>	<p>Liikunnan erillisopetuksen vahvuudet ja haasteet 3.–6.-luokilla opettajien näkökulmasta</p>

<p>“Ei opi toimimaan kaikkien kanssa, ei kehitä luokkahenkeä.”</p>	<p>Yhteistyötaitojen ja luokkahengen kehittämismahdollisuudet kapenevat</p>	<p>Rajoittuneet mahdollisuudet kehittää sosiaalisia taitoja ja luokkahenkeä</p>		
<p>“Kaikille iästä riippumatta yhteisopetuksena.”</p> <p>“Sekaryhminä niin että esim. kaksi saman vuosiluokan luokkaa ja kaksi opettajaa yhdessä. Mahdollisuus jakaa ryhmiä erilaisiin kokoonpanoihin erilaisilla tavoilla.”</p> <p>“Osa tunneista yhdessä, osa erillisinä ryhminä.”</p> <p>“Ihannetilanteesta pitäisin 4.-5.-luokat yhteisryhminä ja 6.-luokalla erillisopetuksena.”</p>	<p>3.–6. luokilla kaikille yhteisopetusta</p> <p>Yhteisopetusta, jossa kuitenkin mahdollisuus tehdä erilaisia ryhmäjakoja</p> <p>Osa tunneista yhteisopetuksena, osa erillisopetuksena</p> <p>Yhteisopetusta 3.–5.-luokilla ja 6.-luokalla erillisopetusta</p>	<p>Yhteisopetus</p> <p>Yhteisopetus, joka mahdollistaa joustavat jaot</p> <p>Molempien ryhmämuotojen käyttö</p> <p>Iän vaikutus sopivaan ryhmämuotoon</p>	<p>Yhteisopetus</p> <p>Yhteisopetus, joka mahdollistaa joustavat jaot</p> <p>Yhteis- ja erillisopetus</p> <p>3.–5.-lk:lla yhteisopetus, 6.-lk:lla erillisopetus</p>	<p>Liikunnanopetusryhmien muodostaminen 3.–6.-luokilla</p>
<p>“Tytöillä ja pojilla yhteiset liikuntatunnit.”</p> <p>“Opettajan toiminta ja esimerkki edistää todella paljon tasa-arvon toteutumista.”</p> <p>“Sukupuolittietoisuus opetuksessa.”</p> <p>-----</p> <p>“Jos tytöillä ja pojilla on erilaiset oppisisällöt liikunnassa”</p> <p>“Enimmäkseen ehkä opettajientoiminta ja ennakkoasenteet. Jos opettaja jo lähtökohdaisesti ryhmittelee oppilaita sukupuolen mukaan, saati valitsee liikuntatunnin sisällön sen mukaan.”</p> <p>“Vanhat luutuneet käsitykset sekä opeunnassa että perheissä.”</p>	<p>Yhteisopetus</p> <p>Opettajan toiminnan ja esimerkin vaikutus</p> <p>Sukupuolittietoinen opetus</p> <p>-----</p> <p>Tyttöjen ja poikien erilaiset oppisisällöt</p> <p>Opettajan sukupuolittava toiminta ja ennakkoasenteet</p> <p>Opettajien ja oppilaiden kotiväen vanhentuneet käsitykset</p>	<p>Yhteisopetus</p> <p>Ammattitaitoinen opettaja</p> <p>Sukupuolittietoinen opettaja</p> <p>-----</p> <p>Sisällöltään epätasa-arvoinen liikunnanopetus</p> <p>Opettaja, jonka toiminta on sukupuolten suhteen epätasa-arvoista</p> <p>Opettajan ja oppilaiden kotiväen stereotyyppiset käsitykset</p>	<p>Sukupuolten tasa-arvoa edistävät tekijät</p> <p>-----</p> <p>Sukupuolten tasa-arvoa estävät tekijät</p>	<p>Sukupuolittietoisuuden ja sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteuttaminen</p>

## 7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esitellään tutkimustulokset, jotka on jaettu tutkimuskysymysten perusteella neljään lukuun: liikunnan yhteisopetus 3.–6.-luokilla, liikunnan erillisopetus 3.–6.-luokilla, liikunnanopetusryhmien muodostaminen 3.–6.-luokilla sekä sukupuolten suhteen tasa-arvoinen liikunnanopetus.

### 7.1 Liikunnan yhteisopetus 3.–6.-luokilla

#### 7.1.1 Liikunnan yhteisopetuksen vahvuudet 3.–6.-luokilla

Opettajat näkivät 3.–6.-luokkien liikunnan yhteisopetuksessa monia vahvuuksia. Luokan ryhmähengen koettiin paranevan ja luokan ryhmäytyvän paremmin, jolloin yhteenkuuluvuuden tunne kasvaa. Sosiaalisten taitojen nähtiin selvästi vahvistuvan. Sosiaalisista taidoista toisten huomioon ottamisen, yhteistyötaitojen sekä suvaitsevaisuuden koettiin harjaantuvan. Tyttöjen ja poikien suhteiden ajateltiin myös yleisesti kehittyvän. Nämä näkemykset ovat yhteneväisiä teoriaosassa esiteltujen tutkimusten kanssa, sillä myös niissä yhteisopetuksen vahvuuksiksi nousivat nämä samat kasvatukselliset ja sosiaaliset puolet (Meri 1999, 60-82; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120; Puukka 2005, 53-54). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 120) mukaan yhteisopetus tarjoaa mahdollisuuden sukupuolten väliseen yhteistyöhön, vuorovaikutukseen ja toisten huomioon ottamiseen. Puukan (2005, 53-54) pro gradu –tutkielman mukaan yhteisopetus lisää luokan yhteisöllisyyttä, ja Merin (1999, 60-82) pro gradu –tutkielman mukaan yhteisopetus voi vaikuttaa suhtautumisessa vastakkaista sukupuolta kohtaan ja lähentää sukupuolia. Merin (1999, 60-82) tutkielman oppilaiden mielestä liikunnan yhteisopetus olikin lisännyt tyttöjen ja poikien yhdessä viettämää aikaa koulussa ja vapaa-ajalla. Myös esimerkiksi Stranius ja 44 muuta Helsingin kaupunginhallituksen valtuutettua (Helsingin kaupunginhallituksen pöytäkirja 40/2014 § 1154) linjaavat aloitteessaan tyttöjen ja poikien koululiikuntatuntien yhdistämisestä, että liikunnan yhteisopetus kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja ymmärrystä erilaisuudesta sekä opettaa toisten huomioon ottamista. Nykyisessä POPS:ssa (2014, 148-150, 273-276) liikunnan sosioemotionaaliset ja kasvatukselliset tavoitteet ovatkin korostuneet.

Opitaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta kaikkien kanssa. (V11)

Nostattaa luokkahenkeä ja ryhmäytystä. (V22)

Sosiaalisten taitojen oppiminen toiminnallisilla tunneilla. (V18)

Se, että oman luokan kanssa liikutaan yhdessä ja voidaan sisällyttää liikuntatunnille paljon myös ryhmäytymistä tukevia leikkejä ja harjoitteita sekä liikuntapäiviä ym. tapahtumia. (V24)

Muutenkin koen tyttöjen ja poikien välisten suhteiden kehittymisen kannalta hyvänä. (V5)

Oppii toimimaan ryhmässä kaikkien kanssa ja kun koko luokka liikkuu yhdessä kehittyi ryhmähenki. (V13)

Tytöt ja pojat oppivat toimimaan yhdessä myös fyysisesti. (V19)

Opitaan tulemaan kaikkien kanssa toimeen ja työskentelemään kaikenlaisten liikkujien kanssa. (V8)

Kasvatuksellinen aspekti helpompi huomioida. Tytöt ja pojat oppivat suhtautumaan toisiinsa hyväksyvämmiin. (V16)

Liikunnan yhteisopetuksen koettiin monipuolistavan liikuntalajien sekä -muotojen kirjoa. Nähtiin, että yhteisopetus purkaa jaottelua tyttöjen ja poikien lajeista, sillä yhteisopetuksessa kaikille oppilaille opetetaan samat sisällöt sukupuolesta riippumatta. Myös useat tutkijat (Berg 2010a, 129-131; Berg & Lahelma 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 447-448; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120; Ojala ym. 2009, 29-30) näkivät yhteisopetuksen laajentavan molempien sukupuolten mahdollisuutta eri lajien kokeilemiseen. Aiemmat tutkimustulokset (Berg 2010a, 129-131; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 87) kertoivat liikunnan erillisopetuksen kaventavan tyttöjen ja poikien lajikirjoa, jolloin yhteisopetuksen voidaan taas ajatella laajentavan sitä. Myös esimerkiksi Marttisen (2013, 87-92) pro gradu -tutkielman opettajat totesivat lajivalintojen monipuolistuneen yhteisopetuksen myötä. Täytyy kuitenkin muistaa, että yhteisopetus itsessään ei vielä takaa sitä, että molempien sukupuolten lajikirjo kasvaisi, jos esimerkiksi yhteisopetuksen sisällä kaikille ei opetetakaan samoja sisältöjä.

Monipuoliset liikuntamuodot, ei tyttöjen ja poikien lajeja tai liikuntamuotoja. On helpompi tykätä lajista, joka ei välttämättä yleisesti niin tykätty oman sukupuolen edustajien keskuudessa. (V3)

Sekä tytöt että pojat saavat kokemuksia eri lajeista ja liikuntamuodoista, eikä niitä erotella "tyttöjen ja poikien lajeiksi". (V23)

Opetus on monipuolista ja kaikille löytyy mielenkiintoisia tunteja. (V13)

On luonnollista, että kaikki voivat tehdä kaikkia liikuntamuotoja yhdessä eikä erotella sukupuolen tai luokkamudon mukaan oppilata. (V17)

Ryhmäjako on luonteva, lajien välillä ei tule roolittumista, kaikki kykenevät tekemään samat tehtävät, totutaan olemaan yhdessä myös liikunnassa. (V21)

Kaikille tulee samat sisällöt tunteihin, ehkä jopa laajempi sisältö. (V12)

Opettaja joutuu laajentamaan lajikirjoa: kaikille jotakin, eli monipuolisempaa toimintaa "esteettisestä kamppailuun".

Yhteisopetuksen vahvuudeksi nostettiin myös tasa-arvoisuus, jolla tarkoitettiin sekä edellä mainittua tasa-arvoista opetusta, mutta myös sitä, että ketään ei erotella sukupuolen mukaan, vaan oppilaita kohdellaan yksilöinä. Nähtiin, että yksilöiden korostaminen vaatii stereotyyppisestä ajattelusta, kuten esimerkiksi tyttöjen heikkoudesta ja poikien vahvuudesta, luopumista. Opetusministeriö asettaman segregaaation, eli sukupuoleen perustuvan epätasa-arvon, lieventämistyöryhmän loppuraportissa (2010, 21-39, 65-78) todetaankin, ettei tyttöjä ja poikia tulisi nähdä erilaisina oppijoina ja ettei heidän saamansa tuen pitäisi perustua sukupuoleen vaan yksilöllisiin ominaisuuksiin, vahvuuksiin ja motivaatiotekijöihin. POPS:ssakin (2014, 148-150, 273-276) vaaditaan liikunnanopetukselta yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamista.

Opitaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta kaikkien kanssa. (V11)

Tasapuolisuus ja -arvoisuus. (V24)

Ketään ei erotella toisistaan. tasa arvoista opetusta. (V3)

Tasa-arvokasvatus. (V16)

Monen vuoden sekaryhmäliikunnan jälkeen opettajana en enää ajattele, että kuka on tyttö ja kuka poika. (V23)

Sitä, ettei esim. tytöt ole heikkoja ja pojat vahvempia, vaan olemme yksilöitä. (V12)

Liikunta- ja lajitaitojen kehittyminen sukupuoleen sitomatta. (V15)

Liikunnan yhteisopetuksen nähtiin selvästi mahdollistavan eritasoisten ja -tempoisten harjoitteiden ja pelien toteuttamisen. Myös Van Ackerin ym. (2010, 159-173) tutkimuksen mukaan sovelletut pelimuodot, kuten esimerkiksi pienpelit sekä helpotettujen ja muokattujen sääntöjen pelit, toimivat yhteisopetuksessa ja lisäävät fyysisen aktiivisuuden määrää molempien sukupuolten ja erityisesti tyttöjen kohdalla. On mielenkiintoista, että suurempi osa perusteluista keskittyy siihen, että osa tytöistäkin voi haluta pelata vauhdikkaammin, kovemmin tai enemmän tosissaan, kuin siihen, että pojatkin voivat haluta pelata rauhallisemmin. Nähdään siis, että pojat ovat yleisesti vauhdikkaampia ja pelaavat enemmän tosissaan kuin tytöt, ja poikkeuksia tähän muodostavat useammin aktiiviset tytöt kuin rauhalliset pojat.

Monipuoliset ja vaihtuvat joukkuejaot. Saadaan useampi peli yhtä aikaa käyntiin ja oppilas voi valita pelin päivän fiiliksen mukaan. (V2)

Jokainen kehittyy niin eri tahtiin, että esimerkiksi peleissä saa hyvin jaettua jokaiselle sopivan tasoisen ryhmän. Aktiivisimmat tytöt saavat kovia pelejä ja rauhallisemmat pojat rauhallisempia. Oppilaat saavat itse päättää, haluavatko pelata tosi kovaa, kevyesti vai siltä väliltä. (V5)

Tasapuolisuus OPSin näkökulmasta - saadaan rakennettua vauhdikkaita ja rauhallisempia pelejä yhtä aikaa - tytötkin pääsevät halutessaan pelaamaan enemmän tosissaan. (V8)

Joustavat ryhmittelyt osaamisen tai orientaation (kilpailu/tehtävä) mahdollisia, yksilöiden huomiointi (herkät, vauhdikkaat jne). (V16)

Antaa mahdollisuuden jakaa oppilaita ryhmiin ns. tason mukaan toiminnasta riippuen. (V22)

Saadaan erilaisia pelejä ja leikkejä. Osa tytöistäkin haluaa pelata vauhdikkaampia pelejä ja saavat enemmän vastusta sekaryhmän peleistä. (V17)

Se että voi valita tasonsa peleissä (esim. tytöillä mahdollisuus pelata "kovemmassa" pelissä) (V12)

Jokainen pääsee ihannetilanteessa liikkumaan omalla tasollaan. (V23)

Edellä mainitut aiheet nousivat selvimmin esille 3.–6.-luokkien liikunnan yhteisopetuksen vahvuuksista. Lisäksi yhteisopetuksen vahvuuksina pidettiin myös muunsukupuolisten ja sukupuolestaan epävarmojen huomioimista, koulun käytännön syitä, kilpailun ja vertailun vähenemistä sekä ilmapiirin paranemista. Bergin ja Lahelman (2010, 34-43), Kokkonen (2013, 431) sekä Turpeisen ym. (2011,33) mielestä liikunnan erillisopetus välittää kuvaa koulujen kaksiluokkaisesta sukupuolikäsityksestä. Näin erillisopetus jättää huomiotta sukupuolivähemmistöihin kuuluvat. Kokkonenkin (2013, 433) huomauttaa, että transsukupuoliset oppilaat joutuvat yleensä vasten tahtoaan osallistumaan juuri sen sukupuolen mukaiseen ryhmään, johon he eivät koe kuuluvansa. Näin ollen yhteisopetus edesauttaa sitä, ettei tällaista valintaa tarvitse tehdä. POPS:ssa ei liikunnankaan osalta enää erotella sukupuolta vaan vaaditaan yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, yhteisöllisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden edistämistä sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamista (POPS 2014, 148-150, 273-276).

Myös muun sukupuoliset tai sukupuolestaan epävarmat voivat osallistua täysipainoisesti. (V3)

Yhteisopetuksessa lapsia ei tarvitse erotella tyttöjen ja poikien ryhmiin, joten kukaan ei joudu hankalaan tilanteeseen, jos ei esim. koe edustavansa kumpaakaan sukupuolta. (Pukukoppia varten tosin tämä valinta täytyy kuitenkin tehdä.) (V11)

Käytännön syiksi, joiden takia yhteisopetusta pidettiin toimivana, mainittiin tilaratkaisut, opettajien naisvaltaisuus sekä lukujärjestyssyyt. Yhteisopetuksen koettiin mahdollistavan koko liikuntasalin käytön sitä jakamatta ja helpottavan lukujärjestyksen laatimista,

kun koko luokalla on väkisinkin samaan aikaan liikuntaa. Opettajan ammatin koettiin olevan muuttumassa yhä naisvaltaisemmaksi ja tästä syystä kyseenalaistettiin erillisopetuksen toteuttamisen mahdollisuus ainakin perinteisellä mallilla, jossa erillisryhmillä on oppilaiden kanssa samaa sukupuolta oleva opettaja. Tässä tapauksessa miesopettajien puute muodostuisi siis ongelmaksi.

Koulumme liikuntatilat olisivat kovin pienet, jos sali pitäisi jakaa puoliksi ja olla erillisissä ryhmissä. (V17)

Opettajaopiskelijoista suurin osa nykyään naisia, eli onko tulevaisuudessa välttämättä jokaisessa koulussa edes miestä poikien liikunnanopettajaksi? (V12)

Koulun tasolla opetuksen järjestäminen helpompaa omissa ryhmissä, lukujärjestyssyyt. (V23)

Lisäksi kilpailun ja vertailun vähenemistä sekä ilmapiirin paranemista pidettiin 3.–6.-luokkien yhteisopetuksen vahvuuksina. Ilmapiirin kerrottiin olevan sallivampi, reilumpi, rohkeavampi, kiireettömämpi ja vähemmän kilpailullinen. Tyttöjen ja poikien koettiin vaikuttavan toisiinsa positiivisella tavalla, esimerkiksi tyttöjen koettiin rohkaistuvan ja poikien keskittymisen paranevan. Koulun käytännön syyt eivät kä kilpailun ja vertailun väheneminen tai ilmapiirin paraneminen nousseet esille aiheen kirjallisuudessa tai tutkimuksissa.

Opetustapahtumat sekaryhmissä selkeästi erilaisia; ei niin kilpailullisia, sallivampi, vaikuttavat positiivisesti oppilaan keskittymiseen, itsensä ilmaisemiseen, antaa vahvan tuen oppilaalle toteuttaa itseään. Tytöt omalla toiminnallaan tukevat poikien tekemistä, auttavat poikien keskittymistä ja lieventävät kiirettä ja kilpailullisuutta, vastaavasti tytöillä lisää rohkeutta esim. kamppailutilanteissa. (V12)

Mielestäni vertailu ja kilpailu vähenee. (V15)

Yhteisopetuksen ryhmissä on reilumpi tunnelma kun oppilaat yhdessä eivät lajien ns. huiput (harrastajat) erotu niin selvästi. (V19)

Rauhoittaa poikia ja reipastaa tyttöjä useissa kohdissa. (V10)

### 7.1.2 Liikunnan yhteisopetuksen haasteet 3.–6.-luokilla

3.–6.-luokkien liikunnan yhteisopetuksella nähtiin myös olevan joitakin haasteita. Murrosiän yhteisopetukselle aiheuttamiksi haasteiksi kuvattiin muuttuvan kehon aiheuttamia epävarmuuden tunteita, epävarmuutta liikkua eri sukupuolta olevin kanssa sekä tyttöjen ja poikien fyysisen voiman eroja. Näiden haasteiden koettiin koskevan erityisesti 5.–6.-luokkalaisia sekä tyttöjä. Murrosikä alkaakin yleensä hieman aiemmin tytöillä kuin pojilla

(Bjälle ym. 2009, 429; Koistinen ym. 2004, 81; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484). Tyttöjen murrosikä alkaa noin 10–12-vuotiaana ja poikien 1–2 vuotta myöhemmin (Bjälle ym. 2009, 429). Murrosikä siis vaikuttaa alakoulun ylimmillä luokilla erityisesti tyttöjen osalta. Kehon mittasuhteiden nopea muutos, mikä tytöillä tapahtuu usein viidennen ja kuudennen luokan aikana, vaikuttaa suuresti heidän kehonkuvaansa (Aalberg & Siimes 2007, 68; Jarasto & Sinervo 1999, 46; Koistinen ym. 2004, 71; Sinkkonen 2010, 33-36; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484). Tässä kehitysvaiheessa oppilaat arkailevatkin omaa kehoaan ja saattavat haluta harrastaa fyysistä toimintaa vain muiden samaa sukupuolta olevien kanssa (Löfström 2007, 89). Nuori myös herkästi vertailee itseään muihin ikäisiinsä (Aalberg & Siimes 2007, 68; Koistinen ym. 2004, 71; Sinkkonen 2010, 33-36). Murrosikä vaikuttaa keskeisesti liikunnanopetukseen myös siksi, että poiketen muista oppiaineista, siinä arvioidaan ruumiillista suoritusta (Berg 2010b, 82). Osa tutkijoista (Johansson ym. 2011, 246; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120, 123) pitää näitä fyysisten ominaisuuksien eroja, erityisesti voimaeroja, mahdollisina turvallisuusriskeinä. Aiemmin myös POPS:ssa (2014, 249) mainittiin, että luokkien 5–9 liikunnanopetuksessa tulee huomioida tässä kehitysvaiheessa korostuvat sukupuolten erilaiset tarpeet sekä oppilaiden kasvun ja kehityksen erot.

Haasteita yhteisopetuksessa on varsinkin ylemmillä luokilla murrosiän tuomien muutosten vaikuttaminen rohkeuteen liikkua eri sukupuolen kanssa vapautuneesti. Jotkut tytöt alisuoriutuvat ryhmissä, joissa pitää liikkua poikien kanssa samassa tilassa varsinkin 6.luokalla ja luokissa, joissa tytöt ovat vähemmistönä lukumäärällisesti suhteessa poikiin. (V12)

5. ja 6. - luokkalailla oma muuttuva keho voi aiheuttaa osalle epävarmuuden tunteita. (V2)

Lähinnä 5-6 luokilla fyysisen voiman erot, murrosiän tuomat haasteet. (V21)

Valtakunnallisen liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin tulosten (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75, 199-120) mukaan yläasteikäisillä tytöillä ja pojilla on erilaisia kiinnostuksenkohteita liikunnan suhteen. Näkemykset tyttöjen ja poikien erilaisista liikuntaintresseistä eivät siis ole täysin vanhanaikaista tai stereotyyppistä ajattelua. Myös tähän tutkimukseen vastanneista opettajista osa oli tehnyt samanlaisia huomioita ja he pitivätkin 3.–6.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien erilaisia kiinnostuksenkohteita liikunnan yhteisopetuksen haasteena. Poikien kerrottiin pitävän yleisesti peleistä ja erityisesti pallo-, sekä joukkuepeleistä, kun taas tyttöjen kiinnostuksiksi kuvattiin voimistelu, tanssi ja sirkus. Myös seuranta-arvioinnin tulosten (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75, 119-120) mukaan tytöt ovat poikia kiinnostuneempia tanssi- ja musiikkiliikunnasta sekä koululiikunnan terveydellisistä vaikutuksista. Poikia taas kiinnosti pelaaminen, kisailu ja



fyysinen aktiivisuus (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75, 199-120), joten myös poikien kiinnostuksenkohteet osoittautuivat samanlaisiksi kuin tämän tutkimuksen opettajien näkökulmasta. Seuranta-arvioinnin tulosten (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 119-120) perusteella sekä tytöt että pojat pitivät joukkuepeleistä, mutta pojille ne ovat vielä mieluisampia. Liikuntatunnin laji osoittautui tärkeimmäksi tekijäksi tunnin kiinnostavuuden suhteen (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75). Erilaisen näkemyksen taas esittivät Marttisen (2013, 87-92) pro gradu –tutkielman opettajat, jotka olivat sitä mieltä, että tytöt ja pojat ovat lähentyneet toisiaan harrastuksiltaan.

Haasteeksi koen sen, että tyttöjen ja poikien intressit liikunnassa saattavat olla erilaiset. Yleisesti ottaen pojat haluavat pelata ja on tyttöjä, jotka eivät halua pelata. Tyttöjä saattaa kiinnostaa myös voimistelu/tanssi, mikä sitä vastoin ei ole niin kiinnostavaa pojille. (V12)

Tytöillä ja pojilla on edelleen selkeä ero omissa harrastuksissa; tytöt harrastavat tanssia ja sirkusta, kun taas pojat joukkuelajeja/pallopelejä. Tämä näkyy liikuntatunneilla siinä, minkä tyyppinen toiminta heitä kiinnostaa. (V11)

Erilaiset tarpeet tytöillä ja pojilla. (V9)

Tyttöjen arkuuden yhdistettynä poikien vauhdikkuuteen ja kovaa pelaamiseen katsottiin aiheuttavan haastetta erilaisten kiinnostustenkohteiden lisäksi. Sukupuolella nähtiin siis olevan vaikutusta erilaisten kiinnostuksenkohteiden sekä pelaamistyylin suhteen. Valta-kunnallisen liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin tulokset (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 199-120) osoittivatkin, että ainakin yläkoululaiset pojat ovat tyttöjä itsevarmempia liikuntataitojensa suhteen. Tytöt ovat myös poikia herkempiä keskinäiselle vertailulle (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 119-120.) Myös Marttisen (2013, 87-92) sekä Puukan (2005, 53-54) pro gradu –tutkielmien mukaan pojat ovat liikuntatunneilla pääsääntöisesti kilpailullisempia, rajumpia ja levottomampia ja tytöt taas rauhallisempia. Joissain määrin näkemykset tyttöjen herkkyydestä ja poikien fyysisyydestä, rajuudesta ja urheilullisuudesta voivat siis olla todellisiin keskimääräisiin eroihin perustuvia huomioita, eivätkä pelkästään vanhentuneita ja epätasa-arvoisia aatteita.

Tytöt, jotka ovat motorisesti heikkoja ja samalla arkoja saattavat kärsiä vauhdikkaista pojista. (V8)

Lisäksi kovat pelit, sillä pojat on tottuneet pelaamaan kovaa ja hyvätkin tytöt arastelee aluksi. (V13)

Tytöt eivät tykkää pelata pallopelejä poikien kanssa, koska pitävät poikia fyysisesti rajuina (vaikka näillä oppilailla ei ole kokemusta erillisopetuksesta kouluajalta). (V11)

Osan näkökulmasta 3.–6.-luokkalaisten liikunnan yhteisopetuksen tasoerojen katsottiin olevan suurempia kuin erillisopetuksessa. Tätä mieltä olevat vastaajat pohtivat opetusryhmän ääripäiden kokemuksia, eli sitä pääsevätkö liikunnallisesti heikoimmat mukaan ja saavatko enemmän harrastaneet tarpeeksi haastetta. Osa vaikutti olevan tästä huolissaan, kun taas osa nosti aiheen esiin ennemminkin asiana, joka opettajan täytyy osata huomioida. Suurten tasoerojen ajateltiin vaikuttavan negatiivisesti joidenkin oppilaiden uskallukseen yrittää. Niiden koettiin myös aiheuttavan opettajalle hieman enemmän opetuksen eriyttämisen tarvetta. Teoriaosassa esitellyistä tutkimuksista vain Puukan (2005, 53-54) pro gradu –tutkielman tuloksista nousi esiin tyttöjen ja poikien tasoerot. Kuten jotkut tämän tutkimuksen opettajista, myös Puukan (2005, 53-54) tutkielman opettajat näkivät, että liikunnan yhteisopetuksessa tasoerot ovat suurempia kuin erillisopetuksessa. Näin yhteisopetuksessa koettiin olevan myös suurempi tarve eriyttämiselle (Puukka 2005, 53-54). Merin (1999, 60-82) tutkimat paljon vapaa-aikanaan liikkuvat poikaoppilaat eivät uskoneet kehittyvänsä yhteisopetuksessa yhtä paljon kuin erillisopetuksessa, mutta he eivät kuitenkaan kokeneet tätä kovinkaan häiritsevänä.

Tytöt, jotka ovat motorisesti heikkoja ja samalla arkoja saattavat kärsiä vauhdikkaista pojista. (V8)

Suuret tasoerot ryhmissä, ainakin omissa ryhmissä enemmän haasteita, kaikki eivät uskalla yrittää niin paljon kuin jos olisi vain pelkkiä tyttöjä/poikia. (V4)

Jotkut liikkujat jäävät aktiivisten varjoon / jalkoihin. Saattavat tuntea kömpelyyttään tai väheksyntää itseään kohtaan. (V20)

Tasoerot, jotka on toki suuret myös erillisopetusryhmissä. (V13)

Lisää hitusen eriyttämisen tarvetta, eriyttämisen tarve suurempi sekaryhmässä. Mietittävä saavatko enemmän harrastaneet tarpeeksi haastetta. (V12)

Yhteisopetuksella nähtiin olevan muutamia käytännön haasteita. Näitä olivat puku- ja pesutilojen valvonta sekä ryhmäkoon kasvaminen todella suureksi. Ryhmäkoon kasvun kerrottiin tapahtuvan tilanteessa, jossa muutama luokka liikkuu yhdessä. Puku- ja pesutilojen valvonta koettiin haasteelliseksi, sillä nämä tilat ovat jaoteltu sukupuolen mukaan, ja jos opettaja on yksin, on hänen hankala valvoa vastakkaisen sukupuolen tiloja. Löfström (2007, 87-88) toteaaakin, että koulun sukupuolittuneisuus näkyy väkisinkin esimerkiksi koulun pukuhuoneissa.

Puku- ja pesutilojen valvonta. Eri sukupuolisen opettajan valvonta voidaan kokea ahdistavaksi eli tilanne, jossa toiseen pukuhuoneeseen ei voi ollenkaan mennä. (V23)

Ryhmäkoko saattaa tulla todella isoksi. (V12)

Lisäksi eri kulttuurien tai uskontojen sääntöjen koettiin tuottavan haasteen sukupuolten väliseen yhteistoimintaan. Muslimien tiukat säännöt tyttöjen ja poikien yhteistoiminnasta nostettiin esiin. Eri uskonnot voivat rajoittaa eri sukupuolten välistä fyysistä kanssakäymistä, kuten esimerkiksi parityöskentelyä tai muuta fyysistä kontaktia. Esimerkiksi juuri muslimilla on uskontoon perustuvia sääntöjä, jotka rajoittavat sukupuolten välistä fyysistä kanssakäymistä ja ohjeistavat peittävämpään pukeutumiseen sekaryhmissä.

Muslimioppilaiden tiukat kulttuuriset säännöt tyttö-poika-yhteistoiminnasta. (V16)

Lähes kolmasosa tämän tutkimuksen opettajista ei nähnyt liikunnan yhteisopetuksella haasteita ollenkaan. Näistä opettajista kaikki olivat opettaneet 3.–6.-luokkalaisten liikuntaa yhteisopetuksena ja heidän opetuskokemuksensa siitä vaihteli alle kahdesta vuodesta yli kymmeneen vuoteen. Voidaan kuitenkin olettaa, että nämä opettajat kohtaavat muiden mainitsemista haasteista ainakin puku- ja pesutilojen valvonnan haasteen sekä murrosiän tuomia haasteita. Nämä näkemykset perustuvat kuitenkin opettajien subjektiivisiin kokemuksiin, ja esimerkiksi siinä, missä toinen kokee jonkin asian selvänä haasteena, voi toinen mieltää saman asian merkityksettömäksi tai ei ainakaan laske sitä todelliseksi haasteeksi. Vaikka näidenkin opettajien opetusryhmissä esiintyisi erilaisia intressejä tai tasoeroja sukupuolten välillä, saattavat he esimerkiksi ajatella, että niin kauan kuin monipuolisella opetuksella tarjotaan jokaiselle jotakin mieleistä ja myös mahdollisuus liikkua omalla tasollaan, ei varsinaista haastetta ole. Lisäksi toki opettajat toimivat jossain määrin erilaisissa konteksteissa, sillä yhtään täysin samanlaista koulua ja opetusryhmää sekä samanlaisia puitteita ja resursseja yms. ei varmastikaan Suomesta löydy.

## **7.2 Liikunnan erillisopetus 3.–6.-luokilla**

### **7.2.1 Liikunnan erillisopetuksen vahvuudet 3.–6.-luokilla**

3.–6.-luokkien erillisopetuksen yhdeksi selväksi vahvuudeksi nousi opetuksen sisältöjen painottamisen mahdollisuus oppilaiden mielenkiinnonkohteiden mukaan. Koettiin, että erillisopetuksessa on enemmän mahdollisuuksia valita oppisisältöjä oppilaiden toiveiden mukaan, kun toiveiden kirjo ei ole niin suuri kuin yhteisopetuksessa. Vastauksista huokui selvästi opettajien kokemus siitä, että 3.–6.-luokkalaisilla tytöillä ja pojilla on erilaisia kiinnostuksenkohteita ja toiveita liikuntatuntien sisältöjen suhteen. Kuten aiemmin kävi ilmi, valtakunnallisen tutkimuksenkin (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011,

75, 199-120) mukaan ainakin yläasteikäisillä tytöillä ja pojilla on erilaisia kiinnostuksen kohteita liikunnan suhteen.

Varsinkin 5 ja 6 luokkalaisilla laajassa kuvassa tytöt ja pojat ovat kiinnostuneita melko erilaisista sisällöistä ja motivoituvat erilaisista opetus- ja opiskelutavoista. (V14)

Erillisopetuksen vahvuudet ovat saman suuntaisessa kiinnostuksessa eri liikuntamuotoja kohtaan. (V12)

Mielenkiinnon kohteet saattavat olla samankaltaisempia. (V1)

Helpompi löytää lajeja ja leikkejä, joista suurin osa oppilaista tykkää. (V13)

Antaa mahdollisuuden keskittyä juuri tyttöjen tai poikien suosimiin lajeihin. (V19)

Tuntien sisällöt voidaan valita paremmin vastaamaan oppilaiden toiveita. (V4)

Lajikirjoa pystyy muuntamaan ryhmien toiveiden mukaiseksi. (V10)

Erillisopetuksen koettiin vähentävän murrosiän liikuntaan tuomia haasteita. Murrosiän ja kehonmuutosten tuomien jännitteiden ja kiusallisuuden koettiin vähenevän liikuttaessa vain samaa sukupuolta olevien kanssa. Murrosiän haasteiksi kuvattiin muuttuvan kehon aiheuttamia epävarmuuden tunteita erityisesti 5.–6.-luokkaisilla. 5.–6.-luokkalaisten uintien koettiin murrosiän vaikutuksista johtuen olevan vähemmän kiusallisia erillisryhmissä. Kuten jo aiemmin todettiin, murrosikä vaikuttaa alakoulun ylimmillä luokilla, erityisesti tyttöjen osalta. Kehon mittasuhteiden nopea muutos, mikä tytöillä tapahtuu usein viiden- ja kuudennen luokan aikana, vaikuttaa suuresti heidän kehonkuvaansa (Aalberg & Siimes 2007, 68; Jarasto & Sinervo 1999, 46; Koistinen ym. 2004, 71; Sinkkonen 2010, 33-36; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484). Oppilaat arkailevatkin omaa kehoaan ja vastakkaisen sukupuolen kanssa yhdessä liikkuminen saatetaan kokea kiusalliseksi (Löfström 2007, 89). Nuori myös herkästi vertailee itseään muihin ikäisiinsä (Aalberg & Siimes 2007, 68; Koistinen ym. 2004, 71; Sinkkonen 2010, 33-36). Löfström (2007, 89) huomauttaa, että koska psykofyysinen kehitys tapahtuu murrosiässä pojilla ja tytöillä hieman eri aikataulussa, voidaan sen ajallista eroavaisuutta pitää yhtenä perusteluna sille, että alakoulun loppupuolessa liikunnanopetus toteutettaisiin erillisryhmissä. Murrosikä vaikuttaa keskeisesti liikunnanopetukseen myös siksi, että poiketen muista oppiaineista, siinä arvioidaan ruumiillista suoritusta (Berg 2010b, 82).

Murrosiän kynnyksellä ja kehonmuutosten aiheuttaessa hämmennystä olisi luontevampaa toimia vain esim. tyttöjen tai poikien kesken. Jännitteet toisen sukupuolen kanssa toimimisesta poistuvat tunnilta. (V12)

Pelko siitä, että nolaa itsensä ei ole välttämättä niin suuri erillisopetuksessa. Osa tytöistä on 5.-6.-luokalla murrosiän kynnyksellä ja saattavat kokea kiusalliseksi liikkua yhdessä poikien kanssa. (V23)

Ehkä se, että ne jotka ujostelevat kehoaan ja vastakkaista sukupuolta, kokevat olonsa turvallisemmaksi. (V22)

Oman kehon kehittymistä ei tarvitse arkailla vastakkaisen sukupuolen läsnäollessa. 5. ja 6.-luokkalaisten kohdalla uinnit hieman helpompia erikseen tyttö- ja poikaryhmille. (V2)

Erillisopetuksen ajateltiin myös helpottavan muutoinkin arempien ja varovaisempien tyttöjen osallistumista, kun rajusti pelaavat pojat eivät ole samalla liikuntatunnilta. Mielenkiintoista on, että vain varovaisemmista tytöistä on puhetta, mutta pojista ei. Yleisesti vastaajat siis kokevat, että arimmat oppilaat ovat aina tyttöjä. Arempi poika saatetaan nähdä rohkeampana osallistujana kuin arempi tyttö, eikä häntä lasketa kaikista arimpien joukkoon, tai poikien saattaa olla hankalampaa näyttää arkuuttaan liikuntatunneilla. Kuten aiemmin jo mainittiin, tutkimusten mukaan pojat ovat tyttöjä itsevarmempia liikuntataitojensa suhteen, kun taas tytöt ovat herkempiä keskinäiselle vertailulle (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 119-120). Pojat ovat liikuntatunneilla myös pääsääntöisesti rajumpia sekä kilpailullisempia ja tytöt taas rauhallisempia (Marttinen 2013, 87-92; Puukka 2005, 53-54). Lyun ja Gillin (2011, 247-258) tutkimuksen mukaan 11–14-vuotiaat korealaistytöt viihtyivät paremmin erillisopetuksessa kuin yhteisopetuksessa ja tyttöjen kokemus nautinto sekä fyysinen pätevyys oli korkeampaa erillisopetuksessa. Opetusryhmän muoto vaikutti tyttöihin enemmän kuin poikiin (Lyu & Gill 2011, 247-258).

Vahvuus on myös se, että ei tarvitse pelätä poikien rajumpaa tapaa esim. pelata. (V14)

Tyttöjen osalta hiljaisemmat ja varovaisemmat uskaltavat tulla myös mukaan helpommin tyttöporukassa. (V12)

Tämän tutkimuksen opettajat kokivat, että 3.–6.-luokkalaisten poikien erillisryhmissä pelien taso ja fyysisyys on yleensä kovempi kuin sekaryhmissä, ja tätä pidettiin enemmän harrastaneille hyvänä, sillä heidän ajateltiin näin kehittyvän enemmän. Myös Puukan (2005, 53-54) pro gradu –tutkielman opettajat näkivät, että liikunnan yhteisopetuksessa tasoerot ovat suurempia kuin erillisopetuksessa. Merin (1999, 60-82) pro gradu –tutkielmaan osallistuneet paljon vapaa-aikanaan liikkuvat 5.–6.-luokkalaiset pojat eivät usko-neet kehittyvänsä yhteisopetuksessa yhtä paljon kuin erillisopetuksessa, mutta he eivät kuitenkaan kokeneet tätä kovinkaan haittaavana. Tämän tutkimuksen opettajat toisaalta mainitsivat myös, että opetussuunnitelma ei enää tue kilpailullisuutta ja että kilpailullisuus ei tue vähemmän liikkuneiden onnistumisten kokemuksia eikä motivaatiota. POPS:ssa liikunnalle annetaankin nykyään toisenlaisia tavoitteita, kuten riittävän toimintakyvyn tukeminen, myönteisten kokemusten ja onnistumisen elämysten tarjoaminen

sekä kasvatuksellisten ja sosiaalisten taitojen kehittäminen (POPS 2014, 148-150, 273-276).

Poikien pelin taso ja fyysisyys jonkun verran kovempi kuin sekaryhmässä: enemmän harastaneille hyvä, pääsevät kehittymään ehkä enemmän kuin sekaryhmässä. Mutta aina ei niin, että tytöt pudottaisivat tasoa. Kilpailullinen ympäristö ei tue vähemmän liikkuneen motivaatiota ja onnistumisen kokemuksia. OPS ei tue enää tätä. (V12)

Myös eri kulttuureista tulevien tuntemukset otettiin huomioon ja erityisesti muslimien kerrottiin kokevan olonsa mukavammaksi erillisryhmässä. Muslimeilla onkin uskontoon perustuvia sääntöjä, jotka rajoittavat esimerkiksi sukupuolten välistä fyysistä kanssakäymistä ja ohjeistavat peittävämpään pukeutumiseen sekaryhmissä.

Jotkut lapset kokevat olonsa mukavammaksi esim. tyttöporukassa (erityisesti muslimit). (V16)

3.–6.-luokkalaisten erillisopetuksen vahvuuksiksi mainittiin myös tunneilla vallitseva avoimempi ilmapiiri sekä yhteistyö rinnakkaisluokkien kanssa silloin, kun rinnakkaisluokkien pojat ja tytöt yhdistetään erillisryhmiksi.

Tunneilla yleensä avoimempi ilmapiiri. (V4)

Yhteistyö rinnakkaisluokan kanssa. (V7)

Lisäksi muutamat opettajista mainitsivat, etteivät olleet opettaneet erillisopetusta, eivätkä siksi halunneet tai osanneet kommentoida erillisopetuksen vahvuuksia.

### **7.2.2 Liikunnan erillisopetuksen haasteet 3.–6.-luokilla**

Tämän tutkimuksen opettajat näkivät, että erillisopetuksessa suositaan helposti ”tyttöjen lajeja” tai ”poikien lajeja”, ja näin opetus ei ole tasa-arvoista, kun kaikilla ei ole samat mahdollisuudet eri liikuntalajien ja –muotojen kokeiluun. Tällöin oppilaiden liikunnanopetussisällöt määräytyvät heidän biologisen sukupuolensa mukaan ja liikunnanopetus ei ole yhtä monipuolista kuin yhteisopetuksessa. Se myös vahvistaa käsityksiä tytöille ja pojille soveltuvista lajeista.

Helposti liikuntamuodot menevät sukupuolien mukaan ”poikien lajit” ja ”tyttöjen lajit”. (V21)

Erillisopetuksessa korostuvat itsestään tyttöjen ja poikien lajit. Niitä valitaan ja suositaan selvästi. (V19)

Lajit ja liikuntamuodot jakautuvat tyttöjen ja poikien lajeihin: jokin laji jää tekemättä molemmilta. (V9)

Ei ole kokemusta opettajana mutta omilta kouluajoilta muistan ettei opetus ollut tasa-arvoista. Tytöt pelasivat jääkiekkoa esim vähemmän kuin pojat. (V6)

En ole opettanut erillisryhmiä, joten en osaa sanoa. Mutta ainakin se tulee mieleen, että erillisopetus saattaa entisestään lisätä stereotyyppisiä käsityksiä ns. tyttöjen ja poikien liikunnasta. (V24)

Monet tutkijat (Berg 2010a, 129-131; Berg & Lahelma 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 447-448; Marttinen 2013, 87-92; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120; Ojala ym. 2009, 29-30) näkevät erillisopetuksen selvästi kaventavan molempien sukupuolten mahdollisuutta eri lajien kokeilemiseen. Valtakunnallisen liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin tulokset (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 87) kertoivat, että yläkoulussa pojille oli opetettu tyttöjä enemmän pallopelejä sekä muita joukkuelajeja. Tytöt taas olivat päässeet useammin yleisurheilemaan, suunnistamaan, luistelemaan ja pelaamaan ringetteä sekä harrastamaan voimistelullisia ja tanssillisia lajeja. Tyttöjen ja poikien vastaukset liikuntasisältöjen suhteen erosivat tilastollisesti merkittävästi, josta voidaan päätellä, että eroja on oikeasti olemassa. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 87.) Myös Bergin (2010a, 129-131) tutkimus kertoi opetussisältöjen epätasaisuudesta sukupuolten välillä. Tutkimuksen (Berg 2010a, 129-131) mukaan esimerkiksi leikkejä ja ilmaisuliikuntaa saatetaan sisällyttää ainoastaan yläkouluikäisten tyttöjen liikuntaan, kun taas poikien luistelutunnit koostuvat pelkästä jääkiekosta. Tällöin esimerkiksi tanssia harrastava poika ei välttämättä pysty hyötymään tai ainakaan pääse nauttimaan harrastuksestaan koululiikunnassa samoin tavoin kuin vaikkapa pallopelejä tai joukkuelajeja harrastavat. Myöskään jääkiekkoileva tyttö ei välttämättä koe oikeudenmukaisuutta, jos kaikki luistelutunnit koostuvat taitoluistelusta. (Berg 2010a, 129.) Täytyy huomioida, että edellä mainitut tutkimukset koskevat yläkouluikäisten erillisopetusta, mutta tämän tutkimuksen vastausten perusteella samaa tapahtuu myös 3.–6.-luokkien liikunnan erillisopetuksessa. Osa vastaajista, joilla ei ollut liikunnan erillisopetuksesta omaa opetuskokemusta, muisteli erillisopetuksella olleen sama haaste jo heidän omilla kouluajoillaan. On kuitenkin otettava huomioon, että ajat ovat tuosta muuttuneet, emmekä voi suoraan olettaa liikunnan erillisopetuksen olevan tänä päivänä samanlaista kuin ennen vanhaan. Kuitenkin myös erillisopetusta opettaneiden vastauksista kumpuaa huoli erillisopetuksen sukupuolittuneista opetuksen sisällöistä, joten hekin myöntävät sen olevan haaste opettajalle.

Sukupuolittuneiden opetuksen sisältöjen ja erillisopetuksen yleensäkin koettiin vahvistavan stereotyyppisiä sukupuolirooleja sekä unohtavan sukupuolen moninaisuuden ja jättävän huomiotta muunsukupuoliset. Muunsukupuolisten täytyy valita tyttöjen tai poikien ryhmä, vaikka ei välttämättä tunne kuuluvansa kumpaankaan.

Sukupuolen (oletetun) perusteella tehty jako, oppilaiden on pakko tehdä valinta leimaantumisen pelossa, stereotyyppisten sukupuoliroolien vahvistuminen. (V16)

Muunsukupuolisten sijoittaminen kumpaankaan ryhmään mahdotonta leimaamatta. (V2)

Osa saattaa kokea, ettei kuulu ryhmään, jos jaetaan tyttöjen ja poikien kesken. (V23)

Myös Bergin ja Lahelman (2010, 34-43), Kokkonen (2013, 431) sekä Turpeisen ym. (2011,33) mielestä liikunnan erillisopetus välittää kuvaa koulujen kaksiluokkaisesta sukupuolikäsityksestä. Näin erillisopetus jättää huomiotta sukupuolivähemmistöihin kuuluvat. Kokkonen (2013, 433) on huomauttanut, että transsukupuoliset oppilaat joutuvat yleensä vasten tahtoaan osallistumaan juuri sen sukupuolen mukaiseen liikunnanopetusryhmään, johon he eivät koe kuuluvansa. POPS:ssa ei liikunnankaan osalta enää erotella sukupuolta vaan vaaditaan yhdenvertaisuuden, tasa-arvon, yhteisöllisyyden ja kulttuurisen moninaisuuden edistämistä sekä oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamista (POPS 2014, 148-150, 273-276). Sukupuolirooliodotukset muodostavat sukupuolistereotypioita (Syrjäläinen & Kujala 2010, 30; Lehtonen 2003, 26; Löfström 2007, 93; Vilka 2010, 111-112). Länsimaisessa kulttuurissa vaikuttaa kaksijakoinen sukupuolijärjestelmä ja sen määritelmä mieheydestä ja maskuliinisuudesta sekä naiseudesta ja feminiinisyydestä (Kokkonen 2015, 461; Lehtonen 2003, 25; Tripodi 2014, 40-41; Vilka 2010, 111). Bergin ja Lahelman (2010, 34-43) mukaan sukupuolittuneet sisällöt vahvistavat stereotyyppisiä sukupuolirooleja. Lisäksi Bergin (2010a, 114-137) tutkimuksen yläkouluikäiset oppilaat sekä heidän liikunnanopettajansa tunnistivat kulttuuriset naisen ja miehen ruumiin ideaalit sekä sen, että niitä on vaikea lähteä haastamaan. POPS:ssa (2014, 24, 30, 154, 424) esitetään, että oppilaita tulee ohjata tiedostamaan perinteisten sukupuoliroolien vaikutukset ja että opetuksessa tulee kiinnittää huomiota sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen sekä muuttamiseen.

3.–6. -luokkien erillisopetusryhmissä nähtiin olevan suuret tasoerot ja niiden koettiin aiheuttavan haastetta. Opettajat kokivat siis, että myös samaa sukupuolta olevien oppilaiden kesken esiintyy suuria tasoeroja liikunnassa. Kokkonenkin (2013, 447) on haastanut pohtimaan, onko erillisryhmissä välttämättä vähemmän eroja kuin sekaryhmissä. Myös Helsingin kaupunginhallituksen valtuutetun Leo Straniuksen aloitteessa tyttöjen ja poikien koululiikuntatuntien yhdistämisestä (Helsingin kaupunginhallituksen pöytäkirja



40/2014 § 1154) esitettiin, että myös sukupuolten sisällä on paljon eroja liikunnallisuudessa, fyysisyydessä, voimankäytössä sekä mieltymyksissä. Opetusministeriön segregaaation lieventämistyöryhmän loppuraportissa (2010, 21, 39) pidettiin ongelmallisena sitä, että tytöt ja pojat omaksutaan oppijoina erilaisiksi, kun taas samaa sukupuolta olevat homogeenisiksi ryhmiksi.

Samoja haasteita kuin sekaryhmissäkin, esim. suuret tasoerot. (V4)

Ryhmä saattaa jakautua helpommin lajitaitojen mukaan hyvin suoriutuviin ja muihin. (V15)

Ryhmän sisällä on tasoeroja, joka voi johtaa muutaman oppilaan hallintaan peleissä. (V18)

Eriyttämisen haaste näinkään jaettaessa ei poistu, sillä taitoerot myös esim. poikien kesken ovat myös suuret. (V5)

Erillisopetuksen haasteena pidettiin myös sitä, että luokkien ryhmähenki ei pääse kehittymään liikunnan avulla, kun saman luokan tytöt ja pojat liikkuvat erillään. Nähtiin, että liikunnan erillisopetuksen myötä yhteinen vuorovaikutus vähenee, eikä kaikkien kanssa opita toimimaan yhtä hyvin kuin yhteisopetuksen myötä. Näin siis oppilaiden sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään yhtä hyvin kuin yhteisopetuksessa. Ajateltiin, että erillisopetus voi jopa lisätä luokan "tytöt vastaan pojat –asetelmaa". Nämä näkemykset ovat yhteneväisiä teoriaosassa esiteltujen aiempien tutkimusten kanssa, sillä niiden vertaillessa erillis- ja yhteisopetusta, katsottiin yhteisopetuksen vahvistavan sosiaalisia kasvatustavoitteita erillisopetusta paremmin (Meri 1999, 60-82; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120; Puukka 2005, 53-54). Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011, 120) mielestä luokkien ryhmähenki ei pääse kehittymään yhtä hyvin erillisopetuksessa ja sukupuolten välinen vuorovaikutus sekä yhteistyö vähenee erillisopetuksen myötä. Merin (1999, 60-82) pro gradu –tutkielman mukaan yhteisopetus, toisin kuin erillisopetus, voi lähentää sukupuolia ja vaikuttaa suhtautumiseen vastakkaista sukupuolta kohtaan, joten se voi ehkäistä esimerkiksi mainitun "tytöt vastaan pojat –asetelman" muodostumista. Lisäksi tämän tutkimuksen vastauksissa mainittiin, ettei saman luokan tyttöjen ja poikien välinen yhdessä liikkuminen ala myöskään välitunneilla, kun siihen ei olla totuttu liikuntatunneilla. Tämän voidaan taas ajatella vaikuttavan luokkahenkeen sekä siihen, ettei eri sukupuolten välistä fyysistä aktiivisuutta pidetä niin normaalina ja luontevana. Merin (1999, 60-82) tutkielman oppilaiden mielestä liikunnan yhteisopetus oli tosiaan lisännyt tyttöjen ja poikien yhdessä viettämää aikaa koulussa ja vapaa-ajalla, ja pojat kokivat tyttöjen kanssa pelaamisen luonnollisena. Uudessa POPS:ssa liikunnan sosiaaliset

ja kasvatukselliset tavoitteet ovat korostuneet (POPS 2014, 148-150, 273-276), ja liikunnan erillisopetus ei siis tue näiden tavoitteiden toteutumista yhtä hyvin kuin liikunnan yhteisopetus.

Ei opi toimimaan kaikkien kanssa, ei kehitä luokkahenkeä. (V13)

Normaalissa arjessakaan ei voi valita, että työskentelee vain tyttöjen tai poikien kanssa. Luokan ryhmähenki ei pääse kehittymään liikunnan avulla. Erillisopetus voi osaltaan jopa lisätä tytöt vs pojat - asetelmaa. (V2)

Vuorovaikutus kapenee. (V20)

Yhteinen liikkuminen ei ala myöskään välkällä. (V7)

3.–6.-luokkien erillisopetuksen käytännön haasteiksi mainittiin pienet ja kooltaan epätasaiset ryhmät, lukujärjestyksen tekeminen sekä miesopettajien vähyys. Pienten ryhmien haasteen voidaan olettaa syntyvän silloin, kun esimerkiksi rinnakkaisluokkien saman sukupuolen oppilaita ei yhdistetä, vaan opetusryhmä koostuu vain yhden luokan tytöistä tai pojista. Lukujärjestyksen tekeminen voi taas tulla ongelmaksi juuri silloin, kun kahden tai useamman luokan aikataulut täytyy sovittaa yhteen sopivan kokoisen liikunnanopetusryhmän muodostamiseksi. Selvästi naisvaltaisella alalla miesten osuus opettajakunnasta on hyvin vähäinen, ja näin erillisopetuksessa miesopettajan löytyminen poikaryhmälle saattaa muodostua ongelmaksi, jos opettajan halutaan olevan oppilaiden kanssa samaa sukupuolta. Käsitykseni mukaan tärkeimpänä perusteena ryhmän kanssa samaa sukupuolta olevalle opettajalle voidaan pitää ennen kaikkea puku- ja pesutilojen valvontamahdollisuutta.

Pienet ryhmät eivät saa kunnon pelejä ja leikkejä aikaisiksi. (V20)

Lukujärjestyksen tekeminen ja jos halutaan pojille miesopettaja, niin miesopettajia on liian vähän. (V10)

Ryhmien koot voivat olla hyvin epätasaiset koulun sisällä. (V23)

Lisäksi muutamat opettajista mainitsivat, etteivät olleet opettaneet erillisopetusta, eivätkä siksi halunneet tai osanneet kommentoida erillisopetuksen haasteita.

## Yhteenveto

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät 3.–6.-luokkien liikunnan yhteisopetuksen vahvuuksina oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä, luokkahengen parantu-

mista, laji- ja liikuntamuotojen suhteen monipuolista ja sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta, stereotyyppisten sukupuoliroolien purkamista sekä sukupuolen moninaisuuden huomioimista. 3.–6.-luokkien yhteisopetuksen koettiin myös mahdollistavan eritasoisten ja –tempoisten harjoitteiden ja pelien toteuttamisen. Lisäksi sen vahvuuksina pidettiin käytännön syitä, kuten tila- ja lukujärjestysratkaisujen helpottumista, sekä kilpailun ja vertailun vähenemistä ja liikuntatuntien ilmapiirin paranemista.

Näistä mainituista vahvuuksista useat olivat yhteneväisiä teoriaosassa esiteltyjen tutkimusten kanssa. Myös niiden mukaan sosiaalisten taitojen kehittymistä ja luokkahengen paranemista (Meri 1999, 60-82; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120; Puukka 2005, 53-54), monipuolista ja tasa-arvoista opetusta, stereotyyppisten sukupuoliroolien purkamista (Berg 2010a, 129-131; Berg & Lahelma 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 447-448; Marttinen 2013, 87-92; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120; Ojala ym. 2009, 29-30) sekä sukupuolen moninaisuuden huomioimista (Berg & Lahelman 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 431; Turpeinen ym. 2011, 33) pidettiin liikunnan yhteisopetuksen vahvuuksina. Eritasoisten ja –tempoisten pelien toteuttamisen mahdollisuus, koulun käytännön syyt, kilpailun väheneminen sekä ilmapiirin paraneminen olivat sen sijaan uusia näkökulmia yhteisopetuksen vahvuuksiksi.

3.–6.-luokkien liikunnan yhteisopetuksen haasteiksi koettiin murrosiän tuomat haasteet, tyttöjen ja poikien erilaiset kiinnostuksenkohteet ja pelitavat, suuremmat tasoerot kuin erillisopetuksessa, eri kulttuurien tuomat haasteet yhteistoiminnassa sekä käytännön ongelmat koskien puku- ja pesutiloja sekä ryhmäkokoja. Osa ei nähnyt 3.–6.-luokkien liikunnan yhteisopetuksessa haasteita ollenkaan. Murrosikä alkaa tytöillä yleensä aiemmin kuin pojilla (Bjälle ym. 2009, 429; Koistinen ym. 2004, 81; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484) ja se vaikuttaakin alakoulun ylimmillä luokilla erityisesti tyttöihin (Aalberg & Siimes 2007, 68; Jarasto & Sinervo 1999, 46; Koistinen ym. 2004, 71; Sinkkonen 2010, 33-36; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484). Tässä kehitysvaiheessa oppilaat arkailevatkin omaa kehoaan ja saattavat haluta harrastaa fyysistä toimintaa vain muiden samaa sukupuolta olevien kanssa (Löfström 2007, 89). Lisäksi valtakunnallisen liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin tulosten (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75, 199-120) mukaan yläasteikäisillä tytöillä ja pojilla on erilaisia kiinnostuksenkohteita liikunnan suhteen. Samaisen seuranta-arvioinnin (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 199-120) sekä Marttisen (2013, 87-92) ja Puukan (2005, 53-54) pro gradu –tutkielmien tulokset tyttöjen ja poikien erilaisista pelitavoista haasteena ovat samantapaisia. Muut tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien linjaamista haasteista olivat uusia verrattuna esittämäni teoriaosuuteen.

3.–6.-luokkalaisten liikunnan erillisopetuksen vahvuuksina pidettiin suurempaa mahdollisuutta painottaa sisältöjä oppilaiden mielenkiinnonkohteiden mukaan, murrosiän tuomien haasteiden vähenemistä, arimpien oppilaiden uskallusta osallistua paremmin, pelien tasokkuutta enemmän harrastaneiden näkökulmasta, tunneilla vallitsevaa avoimempaa ilmapiiriä sekä yhteistyötä rinnakkaisluokkien kanssa. Näistä mainituista vahvuuksista oppilaiden intressien huomioon ottamisen mahdollisuus (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 75, 199-120), murrosiän tuomien haasteiden väheneminen (Löfström 2007, 89) sekä arimpien uskallus osallistua paremmin (Marttinen 2013, 87-92; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 199-120; Puukka 2005, 53-54) olivat yhteneväisiä teoriaosassa esiteltyjen tutkimusten kanssa. Vahvuus pelien tasokkuudesta enemmän harrastaneiden näkökulmasta oli myös linjassa Merin (1999, 60-82) tutkimustulosten kanssa. Vahvuudet tunneilla vallitsevasta avoimemmasta ilmapiiristä sekä yhteistyöstä rinnakkaisluokkien kanssa olivat siis tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien esiintuomia uusia näkökulmia.

3.–6.-luokkalaisten liikunnan erillisopetuksen haasteiksi opettajat linjasivat epätasa-arvoiset ja sukupuolittuneet opetuksen sisällöt, stereotyyppisten sukupuoliroolien vahvistumisen ja muunsukupuolisten huomiotta jättämisen, suuret tasoerot sekä käytännön syyt kuten pienet ryhmät, lukujärjestyksen tekemisen sekä miesopettajien vähyden. Näiden lisäksi ajateltiin, että luokkahenki ja sosiaaliset taidot eivät pääse yhtä hyvin kehittymään erillisopetuksessa kuin yhteisopetuksessa. Verrattaessa yhteisopetusta ja erillisopetusta on huomionarvoista, että osa opettajista ei nähnyt 3.–6.-luokkien liikunnan yhteisopetuksella haasteita ollenkaan, kun taas kaikki näkivät erillisopetuksella haasteita. Myös useat tutkijat näkevät erillisopetuksen haasteiksi epätasa-arvoiset ja sukupuolittuneet sisällöt, jolloin samalla stereotyyppiset sukupuoliroolit vahvistuvat (Berg 2010a, 129-131; Berg & Lahelma 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 447-448; Marttinen 2013, 87-92; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120; Ojala ym. 2009, 29-30). Näistä opettajien mainitsemista haasteista myös muunsukupuolisten huomiotta jättäminen (Berg & Lahelma 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 431; Turpeinen ym. 2011, 33) sekä sosiaalisten taitojen ja luokkahengen heikommat kehittymismahdollisuudet (Meri 1999, 60-82; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120; Puukka 2005, 53-54) olivat yhteneväisiä teoriaosuudessa esittelemiä tutkimusten kanssa.

Taulukossa 2 on esitetty yhteenveto liikunnan yhteis- sekä erillisopetuksen vahvuuksista ja haasteista 3.–6.-luokilla opettajien näkemysten mukaan. Taulukko selkeyttää tulosten

hahmottamista ja auttaa vertailemaan opettajien näkemyksiä liikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta 3.–6.-luokilla. Taulukosta voidaan selkeästi nähdä, että 3.–6.-luokkalaisten yhteisopetuksella nähtiin olevan enemmän vahvuuksia kuin haasteita, kun taas 3.–6.-luokkalaisten erillisopetukselle vahvuuksia ja haasteita mainittiin jotakuinkin saman verran. Taulukosta voimme myös nähdä, kuinka useat yhteisopetuksen vahvuudet nähdään erillisopetuksen haasteina ja toisin päin, sekä vastaavasti yhteisopetuksen haasteet erillisopetuksen vahvuuksina ja toisin päin.

Taulukko 2. Yhteenveto liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen vahvuuksista ja haasteista 3.–6.-luokilla opettajien näkemysten mukaan.

	LIIKUNNAN YHTEISOPETUS 3.–6. LUOKILLA	LIIKUNNAN ERILLISOPETUS 3.–6. LUOKILLA
<b>VAHVUUDET</b>	Oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitys Luokkahengen parantuminen Monipuolinen liikunnanopetus Sukupuolten suhteen tasa-arvoinen liikunnanopetus Stereotyyppisten sukupuoliroolien purkaminen Sukupuolen moninaisuuden huomiointi Mahdollisuus eritasoisiin ja –tempoisiin harjoitteisiin ja peleihin Koulun käytännön syyt, kuten ryhmäkokoa ja lukujärjestyksen tekeminen Kilpailun ja vertailun väheneminen Liikuntatuntien ilmapiirin paraneminen	Murrosiän tuomien haasteiden väheneminen Parempi mahdollisuus painottaa opetusta oppilaiden intressien mukaan Peliä tasokkuus enemmän harrastaneiden näkökulmasta Arimpien oppilaiden uskallus osallistua paremmin Liikuntatuntien avoin ilmapiiri Yhteistyö rinnakkaisluokkien kanssa
<b>HAASTEET</b>	Sukupuolisidonnaiset intressit ja pelitavat Murrosiän tuomat haasteet Käytännön haasteet Suuremmat tasoerot Eri kulttuurien tuomat haasteet yhteistoiminnassa Käytännön haasteet koskien puku- ja pesutiloja sekä ryhmäkokoa	Epätasa-arvoiset, sukupuolittuneet opetuksen sisällöt Stereotyyppisten sukupuoliroolien vahvistuminen Sukupuolen moninaisuuden huomiotta jättäminen Suuret tasoerot Pienemmät mahdollisuudet kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja Pienemmät mahdollisuudet kehittää luokkahenkeä Käytännön haasteet, kuten pienet ryhmät, lukujärjestyksen tekeminen sekä miesopettajien vähyys

### 7.3 Liikunnanopetusryhmien muodostaminen 3.–6.-luokilla

Kysyttäessä kuinka opettajat muodostaisivat 3.–6.-luokkalaisten liikunnanopetusryhmät ja järjestäisivät liikunnanopetuksen, jos saisivat itse päättää, suurin osa opettajista kertoi, että valitsisi yhteisopetuksen. Moni heistä kertoi sukupuolen sijaan eriyttävänsä opetusta mieluummin tason tai esimerkiksi pelien tempon mukaan ja antavansa oppilaille päätäntävaltaa. Teoriaosassa esitetyt tutkimukset osoittavat, että oppilaiden aktiivisuustasoon voidaan vaikuttaa esimerkiksi opetusmenetelmillä, eikä näin ollen ryhmämuoto ole ainoa ratkaiseva tekijä aktiivisuustason suhteen (Van Acker ym. 2010). Myös opetuslautakunta (Helsingin opetuslautakunnan pöytäkirja 10/2014 §205), liikuntalautakunta (Helsingin liikuntalautakunnan pöytäkirja 10/2014 § 147), opiskelijoiden liikuntaliitto (Opiskelijoiden Liikuntaliitto 2014) sekä Kokkonen (2013, 447-448) ja Ojala ym. (2009, 29-30) päätyivät suosittelemaan liikunnan yhteisopetusta. Edellä mainitut lautakunnat (Helsingin liikuntalautakunnan pöytäkirja 10/2014 § 147; Helsingin opetuslautakunnan pöytäkirja 10/2014 §205) sekä tutkijat (Kokkonen 2013, 447-448; Ojala ym. 2009, 29-30) perustelevat suositustaan sillä, että yhteisopetus olisi yhdenvertaisuusnäkökulmasta suotavaa. Ojala ym. (2009, 29-30) toteavat myös, että vain yhteisopetuksessa voidaan kunnolla murtaa sukupuolittuneita käytänteitä. Hillin ym. (2012, 282-283) mukaan yläkoulujen ja lukiodenkin tulisi järjestää liikunnanopetus yhteisopetuksena ehkäistäkseen sukupuolten välistä syrjintää, eksklusiota ja epäoikeudenmukaisuutta, ja myös Marttisen (2013, 87-92) pro gradu –tutkielman kaikki opettajat puolsivat yhteisopetusta. Lisäksi Merin (1999, 60-82) pro gradu –tutkielman viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat olivat tyytyväisiä yhteisopetukseen.

Kaikille iästä riippumatta yhteisopetuksena. Mieluummin oppilas saa tunnin aikana valita haluaako esim. kovaa vai rauhallisempaan peliin. (V3)

Yhteisopetusryhmät salakavalasti tason mukaan jaettuina. Kaikilla on kivempaa liikkua, kun tasoerot eivät ole niin suuret ja oppilaita on helpompi innostaa liikkumaan. (V13)

Yhteisopetus. Harrastukset ja välituntipelit mahdollistavat jokaiselle "eriyttämisen" ylöspäin. Liikuntatunnilla tehdään kaikki yhdessä ja harjoitellaan erilaisia taitoja. (V1)

Oppilaat oman luokan kanssa. Siitä ei ole mitään haittaa. Hyvää ryhmäytymistä. Ei matkassakaan opeteta tyttöjä ja poikia erikseen. Olisiko vielä kolmas ryhmä niille jotka eivät koe olevansa tyttöjä tai poikia? (V6)

Järjestäisin yhteisopetuksena, jotta lapset saavat kokemuksia kaikista liikuntamuodoista/lajeista eikä keskityä "tyttöjen ja poikien lajeihin". Yhteisopetuksessa lapset oppivat yhteistyötä ja vuorovaikutusta kaikkien kanssa, eivätkä vain oman sukupuolen edustajien kanssa. (V11)

Sekaryhmät luokittain, oppi toimimaan erilaisten oppilaiden kanssa muiden aineiden lisäksi liikunnassa. (V18)

Yhteisopetus, paljon erilaisia pelejä, leikkejä, lajitaitojen viitepelejä. Mielellään kaksi opettajaa, toinen voisi olla aineenopettaja. Yhteissuunnittelua ja yhdessä arviointia. Kaikkia liikuntataitoja voisi opettaa silloin paremmin ohjaamalla käynnissä olevaa toimintaa ja tarvittaessa lapsen liikeratoja. Yhteisopetuksessa myös rajat tyttöjen ja poikien lajeista sekoittuvat. Olin kerran suunnitellut vapaan tunnin jäälle, pojat saivat pelata jääkiekkoa ja tytöt ringetteä. Hetken olikin kaksi peliä käynnissä, mutta ei aikaakaan, kun pojat olivat kääntäneet lapansa kainaloon ja pelasivat tyttöjen kanssa ringetteä. (V15)

Tämän tutkimuksen opettajista suurin osa siis kannatti selvästi 3.–6.-luokkalaisten yhteisopetusta, mutta heistä monet haluaisivat mahdollisuuden erilaisiin jakoihin oppituntien sisällä. Vaihtelevien ja joustavien jakojen toteutukseen ehdotettiin esimerkiksi mallia, jossa sekaryhmällä on kaksi opettajaa, jolloin voidaan liikkua yhdessä tai erikseen riippuen ryhmästä, tiloista ja aiheesta. Osan mukaan tässä mallissa tytöillä ja pojilla voi olla omat opettajansa, mutta enemmistön mielestä tarvetta tällaiseen määrittelyyn ei selvästikään ollut. Myös oppilaiden omien toiveiden sekä taitotasojen koettiin olevan ratkaisevassa roolissa vaihtelevia jakoja tehdessä. Sukupuolen nähtiinkin olevan vain yksi monista erottelutavoista, ja vaihtoehtoisiksi tavoiksi esitettiin esimerkiksi oppilaiden kiinnostusten, taitotasojen ja pelien tempon mukaan tehtyjä jakoja. Myös osa teoriaosassa esitellyistä tutkijoista (Hill ym. 2012, 282-283; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120, 123) nosti esiin joustavien ryhmäjakojen käytön. Hill ym. (2012, 282-283) näkevät, että turvallisen oppimisympäristön takaamiseksi oppilaat tulisi jakaa sukupuolen mukaan ryhmiiin fyysistä kontaktia sisältävissä lajeissa kuten jalkapallossa ja koripallossa (Hill ym. 2012, 282-283). Vaikka Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 120, 123) päätyivät liikunnan seuranta-arvioinnissa suosittelemaan liikunnan erillisopetusta, he kuitenkin katsoivat, että joskus voi opetuksen tavoitteiden, sisältöjen tai valittujen menetelmien vuoksi olla tarkoituksenmukaista siirtyä yhteisopetukseen, ja tämän mahdollistamiseksi opetusjärjestelyjen tulee olla joustavia. Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportissa vaadittiin liikunnanopetukseen aiempaa joustavampia ryhmäjakoja, jotta osa opetuksesta voitaisiin järjestää yhteisopetuksena sekä mies- että naisopettajan läsnäollessa (Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti 2010, 39). Tämän hetken koulumaa- ilman trendejä ovatkin luokattomuus ja yhteisopettajuus, ja kouluissa luovutaankin yhä useammin tiukoista ryhmäjaosta ja harjoitetaan monipuolisempia ja vaihtelevia jakoja kaikissa oppiaineissa.

Kaksi luokkaa yhdessä. Kaksi opettajaa. Ryhmäjakoja vaihdellen kovat pelit/ei niin kovat, tytöt/pojat, harrastavat/ei-harrastavat. Voisi myös tehdä valinnaisuutta. Esim. Tasapainoa toinen ryhmä pilatesta, toinen judoa. (V7)

Sekaryhminä niin että esim. kaksi saman vuosiluokan luokkaa ja kaksi opettajaa yhdessä. Mahdollisuus jakaa ryhmiä erilaisiin kokoonpanoihin erilaisilla tavoilla. (V8)

Tekisin niin, että kahdella rinnakkaisluokalla on liikuntaa samaan aikaan ja ryhmäjakoja voisi sekoitella lajien mukaan joko yhteisryhmiin tai erillisryhmiin, vauhdikkaisiin pelaajiin ja rauhallisiin pelaajiin. (V10)

Itse muodostaisin ryhmät niin, että luokan pojilla ja tytöillä on omat liikunnanopettajat ja liikuntatunnit ovat samaan aikaan. Silloin voidaan liikkua yhdessä ja erikseen riippuen tiloista, aiheesta ja ryhmästä. (V5)

Oppilaan taitotason, suoritusorientaation ja oppilaiden omien toiveiden perusteella. Vaihtelevasti ja joustavasti. (V16)

Luokka-asteittain sekaryhmät ja yhteisopettajuudella. Tällöin laaja-alaisiin tavoitteisiin on enemmän mahdollisuuksia ja kahdella opettajalla voi toteuttaa ns. hybridimallia, jolloin tarvittaessa tavoitteiden mukaan ryhmän voi jakaa erillisryhmiin/ eri tyylisiin ryhmiin. (V14)

Minusta koulussamme on toiminut todella hyvin yhteisryhmät, kun siellä on kaksi opettajaa. Meillä on vielä aina aineenopettaja ja luokanopettaja. Luokanopettaja tuntee hyvin luokkansa oppilaat ja toinen opettaja on yhdessä suunnittelemassa tunnit ja kaksi opettajaa pystyy ohjaamaan erilaisia pienempiä ryhmiä tunneilla. Joskus on kahden luokan oppilaat yhtä aikaa, jolloin on useampi opettaja ja erilaisia liikuntapisteitä, joissa oppilaat kiertävät. (V17)

Yhteisopetus ilman muuta. Välillä voisi olla eriyttämistä taitojen mukaan niin, että innokkaimmat/taitavimmat sekä ei niin liikunnalliset/innostuneet pääsisivät liikkumaan oman tasoisten kanssa samassa ryhmässä. Iällä tai sukupuolella ei niin väliä, enempi painoa kiinnostukselle ja omalle tasolle. Paljon lajikokeiluja, jotta kaikki löytäisivät liikunnan ilon. Siksi, että jokainen saisi kokea onnistumisen ja liikunnan ilon elämyksiä ja löytäisi itselleen sopivan tavan liikkua. (V21)

Ehdottomasti yhteisopetuksena. Oman luokan liikunnat on mielestäni ihan toimiva ryhmittely. Jos lukujärjestys antaa myöten, voisi mielestäni luokka-asteittain tehdä enemmän yhteistyötä myös liikunnan opetuksessa niin, että oppilaita ryhmiteltäisiin esim. kiinnostuksen mukaan ja liikuntaa voitaisiin opettaa enemmän yhteisopettajuuden keinoin. Se toisi lisää yhteistyötä luokka-asteen välille ja mahdollistaisi myös ajoittain esim. oppilaiden taitotason mukaisen ryhmittelyn, jolloin enemmän tukea tarvitsevat saisivat sitä myös liikunnassa. (V24)

Lähtökohtaisesti aina sekaryhmissä oman luokan kesken. Poikkeuden tekisin ylempien luokkien uintiopetuksessa. (V2)

Kukaan opettajista ei kertonut valitsevansa pelkästään erillisopetusta 3.–6.-luokkalaissille, mutta muutamat opettajat pitäisivät osan tunneista yhteisopetuksena ja osan erillisopetuksena, ja yksi opettajista pitäisi viidennelle luokalle asti yhteisopetusta ja 6. luokalla erillisopetusta.

Osa tunneista yhdessä, osa erillisinä ryhminä. (V9)

Ihannetilanteesta pitäisin 4.-5. luokat yhteisryhminä ja 6. luokalla erillisopetuksena. (V12)

Tämä tulos eroaa teoriaosassa esiteltujen tutkijoiden (Lyu & Gill 2011, 255-260; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 82, 123; Pritchardin ym. 2014, 148) näkökannoista,



sillä liikunnan erillisopetukselle löytyi enemmän kannatusta tutkijoiden ja heidän tutkittaviensa joukosta. Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 120, 123) suosittelivat liikunnan erillisopetusta sukupuolierojen, kuten esimerkiksi erilaisten kiinnostuksenkohteiden, fyysisten ominaisuuksien sekä tasoerojen, vuoksi. Perusopetuksen liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnissa mukana olleista tytöistä 74% ja pojista 68%, eli suurin osa oppilaista, toivoi liikunnanopetuksen toteutettavan erillisryhmissä. Toivottiin, että tyttö- ja poikaryhmät opiskelevat joko kokonaan erikseen tai yleensä erikseen yhdistäen ryhmät vain tiettyihin lajeihin. Pojista suurempi osa arvioi viihtyvänsä yhteisopetuksessa kuin tytöistä. Täytyy kuitenkin huomioida, että tähän seuranta-arvointiin vastanneet olivat 9. luokkalaisia. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 82.) Lyun ja Gillin (2011, 255-260) sekä Pritchardin ym. (2014, 148) tutkimukset osoittivat, että liikunnan erillisopetuksen oppimisympäristö voi olla parempi erityisesti tytöille. Lyun ja Gillin (2011, 247-258) tutkimustulokset osoittivat, että liikuntatunneilla koetun fyysisen pätevyyden ja nautinnon sekä yrittämisen suhteen erillisopetuksen tytöillä oli selvästi korkeammat pisteet kuin yhteisopetuksen tytöillä, ja tytöt raportoivat erillisopetuksesta enemmän positiivisia asioita kuin yhteisopetuksesta. Pritchard ym. (2014, 148) tutkimuksessa taas selvisi, että tyttöjen aktiivisuustaso oli selvästi korkeampi erillisopetuksessa kuin yhteisopetuksessa. Lyun ja Gill (2011, 247-258) tutkivat 11-14 -vuotiaita ja Pritchard ym. (2014, 137) 6.- ja 7.-luokkalaisia. Myös Puukan (2005, 53-54) pro gradu -tutkielmaan osallistuneista opettajista lähes kaikki pitivät liikunnan erillisopetusta parempana vaihtoehtona neljännessä luokasta ylöspäin.

Lisäksi muutama tutkimukseeni osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että ryhmämuodon valinta riippuisi ryhmästä, mutta he lähtisivät ainakin kokeilemaan yhteisopetusta ja puntaroisivat tilanteen aina vuosi tai ikäryhmä kerrallaan. Myös Lyun ja Gillin (2011, 255-260) tutkimuksessa huomautettiin, että luokan ilmapiiri saattaa vaikuttaa liikuntatunneilla osallistumiseen sekä siellä koettuihin tuntemuksiin.

Riippuu täysin ikäryhmästä ja kyseessä olevasta porukasta. Varmaan aina sen ryhmän vaatimustason mukaan, esim. sen mukaan, kuinka yksittäisillä tunneilla sekaryhmät toimivat. Mielestäni tässä voisi käyttää harkintaa vuosi kerrallaan tai ikäryhmä kerrallaan. (V4)

Päätös riippuu täysin ryhmästä eli kaikki lähtee siitä, että tuntee oppilaat ja heidän luonteensa. Mutta jos en tietäisi taustoja, niin ottaisin mieluummin yhteisopetusryhmän. (V22)

## Yhteenveto

Pohtiessaan 3.–6.-luokkien liikunnanopetusryhmien muodostamista kannattivat opettajat enemmän yhteisopetus- kuin erillisopetusmuotoa. Saadessaan itse päättää ryhmäjäoista valitsisi suurin osa opettajista sekaryhmät, kun taas pelkkiä erillisryhmiä ei juurikaan. Vain yksi opettajista mainitsi, että hän valitsisi 3.-5. -luokkien liikunnanopetukseen sekaryhmät, mutta 6.-luokille erillisryhmät. Lisäksi muutamat opettajat pitäisivät osan tunneista yhteisopetuksena ja osan erillisopetuksena. Myös moni yhteisopetuksen valitsijoista haluaisi mahdollisuuden erilaisiin jakoihin oppituntien sisällä. He tekisivät jakoja oppituntien sisällä mieluummin esimerkiksi oppilaiden intressien, tason tai pelien tempon mukaan kuin oppilaiden sukupuolen mukaan ja antaisivat näissä jaoissa myös oppilaille itselleen päätäntävaltaa. Vaihtelevien ja joustavien opetusryhmien mahdollistamiseksi ehdotettiin esimerkiksi mallia, jossa sekaryhmällä on kaksi opettajaa ja näin voidaan liikkua yhdessä tai erikseen riippuen ryhmästä, tiloista ja aiheesta. Näiden mallien lisäksi muutamat opettajista kertoivat, että saadessaan itse päättää riippuisi ryhmämuodon valinta aina ryhmästä. He lähtisivät alkuun kokeilemaan yhteisopetusta ja puntaroisivat tilanteen aina vuosittain uudelleen.

Nämä mielipiteet olivat osin yhteneväisiä, mutta osin myös eroavaisia tutkijoiden mielipiteiden kanssa. Tutkijoista muutamat, kuten Hill ym. (2012, 282-283), Kokkonen (2013, 447-448) sekä Ojala ym. (2009, 29-30), päätyivät suosittelemaan liikunnan yhteisopetusta. Myös opetuslautakunta (Helsingin opetuslautakunnan pöytäkirja 10/2014 §205), liikuntalautakunta (Helsingin liikuntalautakunnan pöytäkirja 10/2014 § 147) sekä opiskelijoiden liikuntaliitto (Opiskelijoiden Liikuntaliitto 2014) olivat samaa mieltä. Lisäksi Marttisen (2013, 87-92) pro gradu –tutkielman kaikki opettajat puolsivat yhteisopetusta, ja myös Merin (1999, 60-82) pro gradu –tutkielman viides- ja kuudesluokkalaiset oppilaat olivat tyytyväisiä yhteisopetukseen. Erillisopetukselle taas löytyi enemmän kannatusta tutkijoiden kuin tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien joukosta. Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2011, 120, 123) suosittelivat liikunnan erillisopetusta ja myös Puukan (2005, 53-54) tutkimuksen opettajista lähes kaikki pitivät liikunnan erillisopetusta parempana vaihtoehtona neljännessä luokasta ylöspäin. Lisäksi Lyun ja Gillin (2011, 255-260) sekä Pritchardin ym. (2014, 148) tutkimukset osoittivat, että liikunnan erillisopetuksen oppimisympäristö voi olla parempi erityisesti tytöille. Myös osa tutkijoista (Hill ym. 2012, 282-283; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120, 123) kannatti joustavia ryhmäjakoja. Tutkijoiden lisäksi segregaatien lieventämistyöryhmän loppuraportissa vaadittiin joustavia jakoja (Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti 2010, 39).

## 7.4 Sukupuolten suhteen tasa-arvoinen liikunnanopetus

### 7.4.1 Sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta estävät tekijät

Tyttöjen ja poikien erilaisten oppisisältöjen sekä opettajan, oppilaiden ja heidän kotiväkinsä epätasa-arvoisten asenteiden, käsitysten ja mielipiteiden nähtiin estävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista koululiikunnassa. Vanhojen ja epätasa-arvoisten käsitysten ja asenteiden koettiin vaikuttavan liikuntatuntien sisältöihin. Opettajan asenteen ja käsitysten kerrottiin vaikuttavan negatiivisesti tasa-arvon toteutumiseen esimerkiksi siten, että liikuntatuntien sisällöt valitaan stereotyyppisten sukupuolikäsitysten mukaisesti eli tarjoten pojille poikavoittoisia ja tytöille tyttövoittoisia lajeja, ja näin vahvistetaan stereotyyppisiä käsityksiä "tyttöjen ja poikien lajeista". Tyttöjen ja poikien erilaiset oppisisällöt erottautuivat koululiikunnan sukupuolten tasa-arvon estävistä tekijöistä. Myös monet tutkijat (Berg 2010a, 82; Berg & Lahelma 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 447-448; 87-92; Ojala ym. 2009, 29-30) näkevät liikunnanopetuksen sukupuolittuneiden sisältöjen estävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Bergin ja Lahelman (2010, 34-43) sekä Kokkonen (2013, 447-448) mukaan koululiikunnan sukupuolittuneet sisällöt ja liikunnanopettajien toiminta vahvistavat tytöille ja pojille perinteisesti sopivina pidettyjä lajivalintoja. Liikunnanopettajat saattavat näin tiedostamattaan olla osana vahvistamassa kaksiluokkaista sukupuolikäsitystä (Berg & Lahelma 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 431, 447-448). Jos sukupuolen mukaan ohjataan kohti tiettyjä lajeja, voidaan ajatella, että tällöin kaikkien samaa sukupuolta olevien oletetaan olevan samanlaisia (Berg 2010a, 82). Ojalan ym. (2009, 29-30) mielestä sukupuolittuneita käytänteitä voidaan kunnolla murtaa vain opettamalla kaikille tasapuolisesti samoja lajeja ja taitoja sekaryhmissä. Opettajan tulisi myös muulla tavoin osoittaa, ettei sukupuolta ja eri sukupuolten kiinnostuksen kohteita nähdä kapeakatseisesti (Ojala ym. 2009, 29-30).

Erilaiset lajit on edelleen sukupuolileimallisia, mikä vaatii opettajalta uudenlaista "markkinointia". Esim. omassa ryhmässäni 6. luokalla pojat ovat innostuneet tanssimisesta kun vaan löytyi innostava tanssi. (V2)

Erillisryhmät - jos tytöillä ja pojilla on erilaiset oppisisällöt liikunnassa. (V17)

Erillisopetus niin, että eri ryhmille toiminta on erilaista, tyyliin pojat pelaavat lätkää, tytöt taitoluistelevat. (V22)

Opettajan ja/tai oppilaiden perinteinen ajattelu tyttöjen ja poikien lajeista. (V11)

Vanhojen ja epätasa-arvoisten käsitysten ja asenteiden nähtiin vaikuttavan myös tyttöihin ja poikiin liikkujina suhtautumisessa. Opettajan kerrottiin saattavan ajatella, että pojat

ovat luonnostaan parempia urheilussa kuin tytöt ja että sukupuolella on vaikutusta oppilaan tapaan liikkua, kuten vauhdikkuuteen tai rajuuteen, ja näin käsitystensä kautta hän voi estää sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Toisaalta myös huomautettiin, että esimerkiksi käsitykset oppilaiden tavasta liikkua voivat olla kokemukseen perustuvia todellisia ja enemmistöön sopivia huomioita. Tämän tutkimuksen opettajien ohella myös esimerkiksi Marttisen (2013, 87-92) ja Puukan (2005, 53-54) pro gradu –tutkielmiin osallistuneiden opettajien mukaan pojat ovat liikuntatunneilla pääsääntöisesti kilpailullisempia ja rajumpia kuin tytöt ja tytöt taas rauhallisempia kuin pojat. Opettajan tyttöihin ja poikiin eri tavalla suhtautumisen lisäksi oppilaiden ryhmittelyn sukupuolen mukaan, eli erillisopetuksen tai muun sukupuolen mukaan tehdyn ryhmittelyn käytön, koettiin myös estävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista.

Ajattelu siitä, että pojat ovat luonnostaan parempia urheilussa. (V22)

Opettajan asenne lajeja valitessa ja suhtautuminen sukupuoliin eri tavoin. (V19)

Enimmäkseen ehkä opettajien toiminta ja ennakkoasenteet. Jos opettaja jo lähtökohtaisesti ryhmittelee oppilaita sukupuolen mukaan, saati valitsee liikuntatunnin sisällön sen mukaan, estetään sillä todella paljon tasa-arvon toteutumista. (V24)

Totutut asenteet ja toimintamallit, oppilaiden ja opettajien vääristyneet mielikuvat. (V9)

Erillisopetusryhmät ja opetuksen suunnittelu siten, että miettii erikseen tytöt ja pojat (esim. joukkueisiin). (V13)

Ennakko-olettamukset, mutta toisaalta myös enemmistöön sopivat erot pelien vauhdikkuudessa/rajuissa otteissa. (V1)

Myös tutkijoiden (Berg 2010b, 80-82; Berg & Lahelma 2010, 42-43; Hills & Croston 2012, 601-602; Löfström 2007, 89-91; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26, Tainio ym. 14-18) mielestä opettajat voivat omien sukupuoliin liittyvien näkemystensä takia vaikeuttaa sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Länsimaisessa kulttuurissa vaikuttaa kaksijakoinen sukupuolijärjestelmä ja sen määritelmä mieheydestä ja maskuliinisuudesta sekä naiseudesta ja feminiinisuudesta (Kokkonen 2015, 461; Lehtonen 2003, 25; Tripodi 2014, 40-41; Vilka 2010, 111). Hillsin ja Crostonin (2012, 601-602) tutkimus paljasti, että tyttöjen kokemusten mukaan poikia pidettiin kyvykkäämpinä liikunnassa, ja Bergin ja Lahelman (2010, 42-43) tutkimuksen mukaan seitsemännien luokan liikunnanopettajien puheesta selvisi, että poikien vartaloa arvostetaan ja pidetään voimakkaana niin mies- kuin naisopettajienkin toimesta. Lisäksi poikien kerrotaan aiheuttavan työrauhahäiriöitä ja pitävän toiminnallisuudesta, kun taas tytöt mielletään ahkeriksi ja kirjallisesti lahjakkaammiksi (Tainio ym. 2010, 14-15). Tytöt nähdään myös kiltteinä ja tunnollisina (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Pojilla ajatellaan olevan heikompi keskittymiskyky ja poikia pidetään myös

äänekkäämpinä (Löfström 2007, 91). Opettajat eivät myöskään välttämättä huomaa jakavansa huomiotaan epätasaisesti (Löfström 2007, 89; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Pojat vaativat ja näin myös saavatkin enemmän huomiota opettajilta (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Usein myös odotukset menestymisestä eri oppiaineissa vaihtelevat, ja tyttöjen odotetaan menestyvän enemmän lukuaineissa kuin esimerkiksi liikunnassa (Berg 2010b, 80). Sukupuoli siis nousee esiin erottelvana tekijänä opettajien näkemyksissä (Löfström 2007, 89-91; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26; Tainio ym. 2010, 14-15). Bergin ja Lahelman (2010, 34-43), Löfströmin (2007, 91), Kokkosen (2013, 447-448) sekä Tainion ym. (2010, 14-18) mielestä opettajien olisikin tärkeää tiedostaa omat sukupuoliin liittyvät näkemykset ja arvostukset, jotta oppilaiden toimintaa ei tulisi tulkittua kaa- vamaisesti sukupuolen mukaan eli sukupuolittain. Opettajat saattavat tiedostamattaan puheellaan ja käyttäytymisellään ennemminkin rakentaa tai vahvistaa kulttuurisia sukupuoliodotuksia kuin ehkäistä niitä. (Berg & Lahelma 2010, 34-43; Löfström 2007, 91; Tainio ym. 2010, 14-18.) Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 27) mukaan tiedostaminen on avaintekijänä parhaimpaan mahdolliseen tulokseen pääsemisessä, kun pyritään edistämään tasa-arvoa koulussa. POPS:ssa (2014, 24, 30, 285, 424) esitetään, että oppilaita tulee ohjata tiedostamaan perinteisten sukupuoliroolien vaikutukset ja että opetuksessa tulee kiinnittää huomiota sukupuolittuneiden asenteiden ja käytänteiden tunnistamiseen sekä muuttamiseen.

Opettajien toiminta vaikuttaa oppilaiden näkemykseen itsestään ja sukupuolesta yleisesti (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26). Opettajat ovat oppilailleen tiedollisia, ja mahdollisesti myös eettisiä auktoriteetteja, sekä usein esikuvia myös muulla tavoin. Heillä voikin olla merkittävä vaikutus lasten ja nuorten ajatuksiin ja näkemyksiin. (Löfström 2007, 91-93.) Lisäksi Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26-27) muistuttavat, että koulussa toimii kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi myös niin sanottu piilo-opetussuunnitelma, jolla viitataan siihen, mitä koulun arjessa opitaan virallisista tavoitteista huolimatta. Näin koulu esimerkiksi välittää oppilaille stereotyyppistä kuvaa miehestä ja naisesta sekä opettaa oppilaita käyttäytymään tietyllä tavalla (Syrjäläinen & Kujala 2010, 26-27). Myös POPS:n (2014, 28) mukaan koulun toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät ja toimintakulttuuri vaikuttaa oppilaisiin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Oppilaat omaksuvat koulusta tapoja, arvoja ja asenteita, kuten esimerkiksi sukupuolirooleihin liittyviä näkemyksiä (POPS 2014, 28).

Oppilaiden sekä heidän kotoaan tulevien asenteiden ja käsitysten kerrottiin myös vaikuttavan tasa-arvon toteutumiseen. Koettiin, että oppilaiden vääristyneet mielikuvat esimerkiksi juuri eri sukupuolille sopivista lajeista ja käsitykset itsestään liikkujina estävät tasa-

arvon toteutumista koululiikunnassa. Myös kotoa tulevien asenteiden ja käsitysten kerrottiin olevan vanhoja ja juurtuneita ja niiden koettiin vaikuttavan oppilaisiin. Ihmiset saavatkin elämänsä aikana sukupuolittavaa ohjeistusta ja palautetta monesta suunnasta, kuten sukulaisilta, kavereilta, harrastustoiminnasta ja populaarikulttuurista, joten koulu ja opettajat eivät suinkaan ole ainoita vastuullisia (Löfström 2007, 91-93; Kilpiä 2011, 264; Kokkonen 2013, 436; Ojala ym. 2009, 112). Myös Hills ja Croston (2012, 591) huomauttavat, että yleiset ajattelutavat ja käytännöt korostavat sukupuolten välisiä eroja asenteissa, käyttäytymisessä, kyvyissä ja kokemuksissa.

Vanhat käsitykset. Oppilaiden käsitykset itsestään liikkujina ja miesten ja naisten lajeista. (V7)

Oppilaiden perinteinen ajattelu tyttöjen ja poikien lajeista. Koulussamme oppilaat ovat aina olleet sekaryhmissä, mutta silti harrastusten kautta tulevat tyttöjen ja poikien erot heijastuvat myös koululiikuntaan oppilaiden osalta. (V11)

Lasten kotoa tulevat asenteet. (V14)

Vanhat luutuneet käsitykset sekä opekunnassa että perheissä. (V20)

Totutut asenteet ja toimintamallit, oppilaiden ja opettajien vääristyneet mielikuvat. (V9)

#### **7.4.2 Sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta edistävät tekijät**

Tämän tutkimuksen opettajat nostivat esiin monta tekijää, jotka heidän mielestään edistävät sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta. Noin kolmasosan mielestä liikunnanopetuksen toteuttamisen yhteisopetusryhmissä koettiin jo sellaisenaan edistävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Yhteisopetuksen koettiin tarjoavan kaikille samat säännöt, sisällöt sekä mahdollisuudet ja näin olevan kaikille tasa-arvoista. Myös monet tutkijat (Berg 2010a, 82; Berg & Lahelma 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 87-92, 447-448; Ojala ym. 2009, 29-30) näkevät liikunnan erillisopetuksen tai muun sukupuolijaottelun estävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista ja näin siis yhteisopetuksen antavan paremmat mahdollisuudet sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi. Lisäksi esimerkiksi opiskelijoiden liikuntaliitto (OLL) (Opiskelijoiden Liikuntaliitto 2014) uskoo liikunnan yhteisopetuksen olevan merkittävä tekijä sukupuoliin liittyvien stereotyyppien purkamisessa.

Kaikki oppilaat samassa ryhmässä. Opetetaan ihan samallailla kaikilla. (V6)

Yhteisopetusryhmät, yhteiset pelit ja säännöt. (V13)

Tytöillä ja pojilla yhteiset liikuntatunnit - sisällöt suunnitellaan niin, että kaikki voivat osallistua kaikkeen toimintaan. (V17)

Alaluokilta asti yhdessä liikkuminen. Onnistumisen kokemukset yksilöinä ja ryhmänä. (V7)

Näistä muutamat vastaajat nostivat lisäksi esiin opettajan ammattitaidon vaikutuksen sukupuolten tasa-arvon toteutumisessa. Heidän mielestään ammattitaitoinen opettaja osaa toteuttaa tasapuolista ja monipuolista liikunnanopetusta, mikä edesauttaa sukupuolten tasa-arvon toteutumista.

Liikunnan yhteisopetusryhmät sekä opettajan tietoisuus opettaa lajeja monipuolisesti ja tasapuolisesti. (V19)

Kaikille samat tuntisisällöt ja koulutusta opettajille: ei vain pelkkää peliä pojille vaan monipuolista tekemistä perusliikuntataidot edellä. (V4)

Yhteisryhmät, ja kaikkien oikeus ammattitaitoiseen opettajaan. (V10)

Osa nosti opettajan toiminnan keskiöön opetusryhmän muotoon puuttumatta. Opettajan ammattitaitoisen toiminnan koettiin edistävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Opettajan nähtiin edistävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista tarjoamalla monipuolista liikunnanopetusta, osaamalla soveltaa, olemalla sensitiivinen ja valveutunut siitä, millä perusteella hän toteuttaa liikunnanopetusta, sekä toimimalla tasa-arvoisena esimerkkinä oppilaille oman toimintansa, asenteensa ja puheensa kautta. Kuten aiemmin jo todettiin, myös lukuisat tutkijat (Berg 2010a, 82; Berg & Lahelma 2010, 34-43; Hills & Croston 2012, 601-602; Kokkonen 2013, 447-448; Löfström 2007, 91; Ojala ym. 2009, 29-30; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26; Tainio ym. 2010, 14-15) painottavat opettajien sukupuoliin liittyvien näkemysten ja asenteiden, sekä sitä kautta heidän toimintansa kuten lajivalintojen ja oppilaisiin suhtautumisen, vaikuttavan sukupuolten tasa-arvon toteutumiseen. Myös Marttisen (2013, 87-92) pro gradu –tutkielmaan osallistuneet opettajat olivat tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa samaa mieltä siitä, että opettajan asenne ja kokemus on merkittävässä roolissa tasa-arvoisen liikunnanopetuksen järjestämisessä.

Opettajan ratkaisut ja soveltaminen tilanteen vaatimalla tavalla. (V1)

Opettajan sensitiivisyys, valveutuneisuus ja tieto, millä perusteella toteuttaa koululiikuntaa. (V16)

Opettajan toiminta ja esimerkki edistää todella paljon tasa-arvon toteutumista. (V24)

Opettajan pitää alusta saakka opettaa monipuolisesti ja olla tarkka puheessaan ja liikuntatuntien aiheissa. Näin ollen opettaja voi itse vaikuttaa siihen, että koululiikunnassa

lapset tottuvat kaikkiin lajeihin, erilaisiin ryhmäjakoisiin ym. eikä erottelua tyttöjen ja poikien välillä tehdä. (V11)

Monipuoliset sisällöt liikunnan opetuksessa, joissa kaikki pääsevät/joutuvat myös pois mukavuusalueiltaan ja kokeilevat myös jotain uutta. Opettajan asenne ja tapa valita monipuolisia sisältöjä ja tehdä moninaisia ryhmäjakoja. (V2)

Opettavaisen tilanteet tunteilla ja sukupuolitietoisuus opetuksessa. (V14)

Oppilaiden tasa-arvoinen kohtaaminen. Lajitaitojenkin harjoittelu sukupuoleen sitomatta. (V15)

Nähtiin, että ammattitaitoinen opettaja on myös sukupuolitietoinen. Sukupuolitietoinen opettaja korostaa yksilöitä eikä sukupuolta, huomioi sukupuolen moninaisuuden, opettaa kaikille samat sisällöt ja kohtelee kaikkia samalla tavalla. Sukupuolierottelun sijaan oppilaat tulisi nähdä yksilöinä, joilla kaikilla on samanlaiset mahdollisuudet liikunnassa kehittymiseen ja siitä nauttimiseen. Opettajan tulisi myös tiedostaa ja huomioida kaikessa toiminnassaan sanavalintojaan myöten, ettei sukupuoli ole vain kaksijakoinen. Sukupuolitietoisin opettaja nähtiin edellä mainituilla tavoilla edistävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Myös POPS:ssa (2014) painotetaan laajalti yksilöllisyyden korostamista ja lisäksi esimerkiksi opetusministeriön segregaatian lieventämistyöryhmä (Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti 2010, 28, 65, 78) linjaa, ettei oppilaiden saaman tuen pitäisi perustua sukupuoleen, vaan yksilöllisiin ominaisuuksiin ja motivaatiotekijöihin.

Suhtautuminen kaikkiin yksilöinä, joilla samat mahdollisuudet nauttia liikunnasta ja kehittyä siinä. (V22)

Jokainen oppilas/ opiskelija on yksilö, ei sukupuoli. (V3)

Opetan oppilaita, en sukupuolia. Ryhmittelyt tehdään muilla perusteilla. (V12)

Mielestäni koulun liikunnanopetuksen tulee olla yksilöitä kunnioittavaa. (V23)

Oppilaat ovat oppilaita ei tyttöjä tai poikia. Jokainen oppilas on oma yksilö, jolla on oma tapansa toimia ja liikkua. (V17)

Kohdellaan kaikkia oppilaita samalla tavalla. Ei ole ns. poikien ja tyttöjen vahvuuksia. (V8)

Oppilas huomioidaan yksilönä, ei minkään sukupuolen edustajana. En haluaisi alakoulussa eritellä sukupuolia liikunnanopetuksessa. Minusta sukupuolia ei tarvitse mitenkään erotella, ottaa vain yksilölliset erot huomioon. (V5)

Ennen kaikkea oppilaan oman persoonan tunnistaminen ja hänen omien vahvuuksiensa ja taitojensa kehittäminen siten, että liikunnan ilo säilyy ja liikunnasta tulee osa arkea lajista riippumatta. (V15)

Ei korosteta kummankaan sukupuolen piirteitä tai jaotella sukupuolen mukaan. Kaikki voivat pelata kaikkea ja kaikki voivat kokeilla kaikkia lajeja. (V2)

Ei eritellä erikseen tyttöjen ja poikien lajeja ja että molemmilta vaaditaansamoja asioita mm. käyttäytymisen ja suoritusten osalta. Tuntien sisällöt samoja. (V4)



Tiedostetaan ja huomioidaan toiminnassa, puheessa ja opetuksessa, että sukupuoli ei ole kaksijakoinen eikä oppilaita voi lokeroida heidän sukupuolensa mukaan. (V1)

Sukupuolta ei tule korostaa mitenkään. Liikunnassa on tärkeää, että oppilaat saavat pukeutua rauhassa tyttöjen ja poikien pukuhuoneissa. Lapsilla sukupuoli ei vaikuta myöskään esim voimaan tai pituuteen niin kuin aikuisilla. (V6)

Osa opettajista nosti esiin, että sukupuolitietoista liikunnanopetusta toteuttaakseen opettajan tulee kuitenkin tiedostaa, ymmärtää ja huomioida myös sukupuolen vaikutuksia ja sukupuolten eroja. Näiksi sukupuolen vaikutuksiksi mainittiin sukupuolen vaikutus fysiikkaan, murrosiän erilaiset muutokset, sukupuolten eri kehityshaasteet sekä erilaiset kokemukset itsestään liikkujina. Kun moni oli sitä mieltä, ettei sukupuolta tulisi korostaa mitenkään, nämä vastaajat taas painottivat sitä, että sukupuolitietoinen opetus tiedostaa ja huomioi sukupuolet muunsukupuoliset mukaanluettuna, mutta ei korosta tai erottele niitä.

Tunnetaan ja huomioidaan eri sukupuolten kehityshaasteet ja murrosiän ajan muutokset. (V9)

Opettajan tulee ymmärtää sukupuolen vaikutus lapsen fysiikkaan. (V10)

Tiedostaa, että oppilailla on olemassa erilaisia sukupuolia ja se saattaa vaikuttaa joidenkin oppilaiden kokemuksiin itsestään liikkujana liikuntatunneilla. Myös vastakkaisen sukupuolen lähelle meneminen peleissä voi olla hankalaa. Sukupuolitietoinen opetus tiedostaa ja huomioi sukupuolet, mutta ei mielestäni korosta tai erottele niitä opetuksessa. (V13)

Ymmärrys sukupuolen eri ilmenemisistä. Luo tilanteita ja opettaa siten, ettei sukupuoli sisällä asennelatausta. Järjestää opetusta siten, että tunneilla saa olla oma itsensä. Tytöt saavat olla tyttöjä, pojat poikia ja muut muita, mutta ei ole ns tyttöjen ja poikien leikkejä eikä oleteta tai määritetä sukupuolen mukaan. (V14)

Tunnistamme 2 tai 3 sukupuolta ja niiden tuomat erilaisuudet sekä vahvuudet. (V20)

Sukupuolineutraalisuus tarkoittaa sitä, että sukupuolten välisiä eroja ei osata tai haluta ottaa huomioon (Syrjäläinen & Kujala 2010, 32). Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 32) sekä Tainion ym. (2010, 14-18) mielestä vahva sukupuolineutraalisuus, jossa sukupuolierot jätetään täysin huomiotta, ei välttämättä edistä sukupuolten välistä tasa-arvoa koulussa vaan voi jopa estää sitä. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 31-32) sekä Tainio ym. (2010, 18-19) esittävätkin sukupuolisensitiivisyyden sukupuolineutraalisuutta parempana vaihtoehtona. Sukupuolisensitiivisyydellä tarkoitetaan sukupuolinäkökulman huomioimista kaikessa toiminnassa. Se on herkkyyttä ja taitoa tunnistaa omassa toiminnassaan tiedostamattomia tekijöitä, jotka vaikuttavat suhtautumiseen eri sukupuolia kohtaan. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31-32; Tainio ym. 2010, 18-19.) Se on myös taitoa tunnistaa tyttöjen

ja poikien tarpeiden ja viestintätapojen erilaisuutta, taitoa havainnoida sukupuoli-identiteetin rakentumista sekä taitoa havaita epätasa-arvoista kohtelua tai rakenteita. Sukupuolisensitiivinen opettaja kiinnittää huomiota sukupuoleen silloin, kun sillä voi olla merkitystä. (Syrjäläinen & Kujala 2010, 31-32.) Sekä Löfström (2007, 94) että Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) mainitsevat, että sukupuolten tasa-arvon edistämässä ei ole tarkoitus muuttaa tyttöjä ja poikia samanlaisiksi, vaan huomioida kummatkin. Myös uudessa POPS:ssa (2014, 28) mainitaan, että samanarvoisuus ei tarkoita samanlaisuutta. Sukupuolisensitiivisessä opetuksessa tulee tietoisesti pohtia sukupuolen mahdollisia vaikutuksia elämään. Myös sukupuolieroihin liittyviä stereotypioita tulisi käsitellä, jotta sukupuolen jyrkästä kahtiajaosta voitaisiin päästä eroon ja jotta sukupuolieroihin liittyvään eriarvoisuuteen voitaisiin puuttua. (Kilpiä 2011, 260; Syrjäläinen & Kujala 2010, 31-32.) Berg (2010b, 82) huomauttaakin, että liikunnanopettajilla on hyvä mahdollisuus purkaa sukupuoleen liittyviä stereotypioita.

Berg ja Lahelma (2010, 34-43) painottavat, että sukupuolten välisen tasa-arvon kannalta olisi tärkeää, että liikunnanopettajat olisivat sukupuolitietoisempia. Kilpiä (2011, 260) sekä Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26-27, 31-32) näkevätkin, että sukupuolisensitiivisyyden ja tätä kautta sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseksi opettajat tarvitsevat sekä teoreettista tietoa sukupuolisosialisaatiosta, sukupuolijärjestelmästä ja tasa-arvolainsäädännöstä että käytännön keinojen tuntemista. Kouluilta ja opetukselta vaaditaan sukupuolten tasa-arvon edistämistä (POPS 2014), joten sukupuolen moninaisuuden, sukupuolistereotyyppien, sukupuolten tasa-arvosäännösten ja sukupuolen vaikutusten tiedostaminen on siis opettajille tärkeää. Syrjäläisen ja Kujalan (2010, 37-38) mielestä kouluissa olisi myös hyvä olla sovittuja toimintamalleja siihen, miten ja milloin sukupuoli otetaan huomioon ja milloin sillä ei taas ole merkitystä.

Lisäksi muutaman muun asian koettiin edistävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Näitä olivat uuden POPS:n mukainen opetus, jossa motoriset perustaidot ovat liikuntalajien sijaan keskiössä, laadukkaat välineet ja liikuntapaikat sekä erilaisiin liikuntatapahumiin ja -projekteihin osallistuminen kaikkien oppilaiden kanssa. Lisäksi mainittiin, että liikunnanopettajina olisi hyvä olla sekä naisia että miehiä. Nykyisessä POPS:ssa (2014, 148-150, 273-276) opetettavia liikuntalajeja ei tosiaan ole eritelty, vaan tavoitellaan taitojen ja ominaisuuksien, kuten tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitojen sekä nopeuden, liikkuvuuden, kestävyys-, voiman, kehonhallinnan, ilmaisun ja rytmin, kehittämistä. Luokkien 3-6 liikunnanopetuksessa painotetaan juurikin motoristen perustaitojen

vakiinnuttamista ja monipuolistamista (POPS 2014, 273), jolloin eri sukupuolten erot esimerkiksi taidoissa ja lajimieltymyksissä eivät nouse yhtä suureen rooliin kuin aiemmin lajitaitojen painottuessa.

Uuden OPSin mukainen opetus -> motoristen taitojen kautta kohti lajitaitoja, pienpelien kautta taitojen opettaminen. (V8)

Opettajina sekä miehiä että naisia. (V21)

Hyvät ja ehjät välineet sekä liikuntapaikat. Osallistuminen erilaisiin liikuntatapahtumiin kouluajalla oppituntien puitteissa. (V20)

Erilaiset kampanjat ja projektit, joihin pääsevät osallistumaan kaikki oppilaat: tanssinopetusprojektit, oppilaiden yhdessä suunnittelemat projektit. (V9)

#### **7.4.3 Sukupuolen merkitys liikuntatuntien tilanteissa**

Sekä tämän tutkimuksen opettajat että teoriaosan tutkijat (Kilpiä 2011, 260; Syrjäläinen & Kujala 2010, 31-32; Tainio ym. 2010, 18-19) nostivat esiin sukupuolitietoisien opetuksen, jossa opettaja kiinnittää huomiota sukupuoleen silloin, kun sillä voi olla merkitystä. Tästä syystä halusin nostaa vastauksista esiin liikuntatuntien tilanteet, joissa tämän tutkimuksen opettajien mielestä sukupuoli vaikuttaa. Sukupuolella koettiin olevan merkitystä puku- ja pesutilojen osalta, uinnissa, tanssillisissa lajeissa, joista erityisesti paritanssitunneilla, eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden osalta parityöskentelyn suhteen sekä murrosiän muutosten osalta. Tyttöjen ja poikien välillä koettiin myös esiintyvän keskimääräisiä eroja nopeudessa ja voimassa. Näiden lisäksi tässä tutkimuksessa on jo aiemmin käynyt ilmi, että sukupuolella nähtiin olevan merkitystä myös kiinnostuksenkohteissa sekä erilaisissa pelitavoissa. Nämä miellettiin yhteisopetuksen haasteiksi ja taas erillisopetuksen vahvuuksiksi.

Puku- ja pesutilojen osalta sukupuoli nähdään merkityksellisenä, sillä kouluissa ja muilla julkisilla paikoilla tilat ovat jaettu erikseen tytöille ja pojille, ja näin sukupuolijaottelu on näkyvä. Myös Löfström (2007, 87-88) on huomauttanut, että koulun sukupuolittuneisuus näkyy väkisinkin esimerkiksi koulun vessoissa ja pukuhuoneissa.

Pukuhuonejärjestelyissä. (V12)

Pukeutuminen ennen ja jälkeen tunnin. (V14)

Pukeutumis- ja peseytymistilanteissa. (V15)

Vaatteiden vaihdossa ja suihkussa. (V7)

Uintitunneilla sukupuoli nähtiin merkittävä tekijänä sekä puku- ja pesutilojen vuoksi että normaalista poikkeavan vaatetuksen vuoksi. POPS:n (2014, 148, 274) liikunnanopetuksen tavoitteissa uinti on nykyisin ainoa liikuntalaji, joka on eritelty tarkasti, joten tämä siis velvoittaa toteuttamaan uinninopetusta.

Uinnissa kun vaatetus on niin erilainen kuin normaalisti. (V2)

Koulussamme esim. uinnit suoritetaan uimalassa, jossa ohjeistetaan käyttämään oman, virallisen sukupuolen pukukoppia. (V11)

Sukupuolen nähtiin vaikuttavan tanssillisissa lajeissa, joista erityisesti paritanssitunneilla, joissa perinteiden mukaan parit ovat muodostuneet naisesta ja miehestä tai työstä ja pojasta. Perinnetansseissa askelsarjat ovat eri naispuoliselle ja miespuoliselle henkilölle. Oman kokemukseni mukaan näitä paritansseja tanssitaan koululiikunnassa myös sekaparein, mutta perinteitä halutaan kuitenkin pitää yllä sen verran, että paritanssia sisällytetään liikunnanopetuksen sisältöihin. Esimerkiksi Helsingissä kaikki 4.-luokkalaiset kokoontuvat yhdessä tanssimaan itsenäisyysjuhliin ja varmasti muualtakin Suomesta löytyy perinteisiä tapahtumia, joissa jo alakoululaiset esittävät paritansseja.

Perinnetanssitunnit . (V1)

Tanssilliset lajit (V9)

Sukupuolen koettiin vaikuttavan eri kulttuuritaustoista tulevien tai eri uskontokuntia edustavien oppilaiden liikunnanopetuksessa juurikin parityöskentelyn suhteen. Kuten jo aiemmin on mainittu, eri kulttuurit ja uskonnot voivat rajoittaa eri sukupuolten välistä fyysistä kanssakäymistä, ja näin esimerkiksi tanssiminen vastakkaista sukupuolta olevan henkilön kanssa voi olla kiellettyä.

Parityöskentely esim. paritanssit saattavat aiheuttaa kysymyksiä erityisesti eri kulttuuritaustoista tulevilla oppilailla. (V24)

Maahanmuuttajalasten kohdalla ainakin on välillä, samoin joidenkin uskontokuntien edustajien. Tytöt eivät saa esim. tanssia poikien kanssa tms. (V4)

Murrosiän muutosten koettiin erottelevan tyttöjä ja poikia. Poikien nähtiin kasvavan ja tulevan voimakkaammiksi murrosiän myötä ja tämän koettiin vaikuttavan niin, että yhteisissä harjoitteissa ja peleissä voi esiintyä haasteita. Pojille muodostuu etulyöntiasema fyysisten ominaisuuksien kasvun ansiosta ja tytöt eivät taas mahdollisesti uskalla pelata

niin fyysisiä tai totisia pelejä. Tyttöjen mainittiin myös kokevan kehon muutokset voimakkaammin, ja juuri tämä saattaa vaikuttaa heidän kehonkuvaansa ja uskallukseensa. Nostettiin myös esiin, että opettajan olisi hyvä tiedostaa sukupuolten välisiä keskimääräisiä eroja nopeudessa ja voimassa. Sukupuolten välillä onkin keskimääräisiä eroja joissain suhteissa (Löfström 2007, 89). Aiemmin on jo avattu, että murrosikä alkaa tytöillä yleensä hieman aiemmin kuin pojilla (Bjälle ym. 2009, 429) sekä, että kehon mittasuhteiden nopea muutos, mikä tytöillä tapahtuu usein viidennen ja kuudennen luokan aikana, vaikuttaa suuresti heidän kehonkuvaansa (Aalberg & Siimes 2007, 68; Jarasto & Sinervo 1999, 46; Koistinen ym. 2004, 71; Sinkkonen 2010, 33-36; Sääkslahti & Lauritsalo 2013, 484). Oppilaat arkailevatkin omaa kehoaan ja saattavat mieluummin harrastaa fyysistä toimintaa vain muiden samaa sukupuolta olevien kanssa (Löfström 2007, 89). Moni tämän tutkimuksen opettajista koki, että erityisesti 5.-6.-luokkalaiset pojat ovat usein voimakkaampia kuin tytöt, vaikka poikien lihasten kasvun sanotaankin alkavan keskimäärin vasta noin 14-vuotiaana (Aalberg & Siimes 2007, 16, 19, 34). Osa tutkijoista (Johansson, Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 246; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120, 123) pitää näitä fyysisten ominaisuuksien eroja, erityisesti voimaeroja, mahdollisina turvallisuusriskeinä.

Tilanteet ja harjoitteet, joissa esim. poikien murrosiän tuoma kasvu ja kehitys aiheuttaa epäreilun tilanteen (silti näistäkin yleensä on opittu ja selviydytty keskustelemalla ja huumorilla sekä muita hyödyllisiä ominaisuuksia kuin voimaa/pituutta jne huomioimalla (esim. ketteryys, pelisilmä, reagointi jne). (V16)

Ujat tytöt eivät kykene pelaamaan rajujen riehuvien poikien kanssa. Pojat ottavat pelit enemmän tosissaan ja ovat 5-6lk:lla jo usein voimakkaampi kuin tytöt. (V10)

5.-6. luokalla, kun murrosiän muutokset varsinkin tytöillä alkaa. Osa tytöistä kokee ymmärrettävästi kehon muutokset voimakkaammin. (V17)

Sisällöt, joissa fyysiset ominaisuudet ovat merkittävässä roolissa. (V14)

Oppilaan on hyvä olla tietoinen tyttöjen ja poikien keskimääräisistä eroista nopeudessa ja voimassa. Tietoisuus voi auttaa tulkitsemaan oman selviytymisen syitä. (V23)

## Yhteenveto

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä sukupuolten tasa-arvon toteutumisesta koululiikunnassa estävät opettajan, oppilaiden ja heidän kotiväkinsä epätasa-arvoiset asenteet, käsitykset ja mielipiteet sekä tyttöjen ja poikien erilaiset oppisisällöt. Nämä näkemykset olivat yhteneväisiä teoriaosuudessa esittelemieni tutkimusten kanssa. Monet tutkijat (Berg 2010a, 82; Berg & Lahelma 2010, 34-43; Kokkonen 2013, 447-448; 87-92; Ojala ym. 2009, 29-30) näkivät liikunnanopetuksen sukupuolittuneiden

sisältöjen estävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Lukuisat tutkijat (Berg & Lahelma 2010, 34-43, Hills & Croston 2012, 601-602; Kokkonen 2013, 447-448; Löfström 2007, 91; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26; Tainio ym. 2010, 14-15) painottivat myös opettajan epätasa-arvoisten käsitysten olevan esteenä sukupuolten tasa-arvon toteutumiselle. Myös muiden kuin opettajan stereotyyppisten käsitysten katsottiin vaikuttavan negatiivisesti sukupuolten tasa-arvoon koululiikunnassa (Hills & Croston 2012, 591; Löfström 2007, 91-93).

Liikunnanopetuksen toteuttamisen yhteisopetuksena, ammattitaitoisen ja sukupuolitietoisen liikunnanopettajan, uuden opetussuunnitelman mukaisen opetuksen, toimivan lukujärjestyssuunnittelun, laadukkaiden välineiden ja liikuntapaikkojen sekä erilaisiin liikuntatapahtumiin ja -projekteihin osallistumisen nähtiin taas edistävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista koululiikunnassa. Lisäksi sukupuolten tasa-arvon toteutumista edesauttaisi se, että liikunnanopettajina olisi sekä naisia että miehiä. Edistäviä seikkoja poh-tiessaan opettajat mainitsivat myös, että oppilaiden kotoa tulevilla asenteilla on merkitystä.

Yhteisopetuksen koettiin edistävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista siten, että se tarjoaa kaikille samat säännöt, sisällöt sekä mahdollisuudet. Myös teoriaosan tutkijoista Berg (2010a, 82), Berg ja Lahelma (2010, 34-43), Kokkonen (2013, 87-92, 447-448) sekä Ojala ym. (2009, 29-30) näkivät yhteisopetuksen antavan paremmat mahdollisuudet sukupuolten tasa-arvon edistämiseksi. Ammattitaitoisen opettajan taas koettiin edistävän sukupuolten tasa-arvoa toteuttamalla tasapuolista ja monipuolista liikunnanopetusta, osaamalla soveltaa, olemalla sensitiivinen ja valveutunut siitä, millä perusteella hän toteuttaa liikunnanopetusta, sekä toimimalla tasa-arvoisena esimerkkinä oppilaille oman toimintansa, asenteensa ja puheensa kautta. Lisäksi sukupuolitietoinen opettaja edesauttaa sukupuolten tasa-arvon toteutumista korostamalla yksilöitä, huomioimalla sukupuolen moninaisuuden, opettamalla kaikille samat sisällöt ja kohtelemalla kaikkia samalla tavalla. Sukupuolitietoinen opettaja kuitenkin tiedostaa sukupuolen vaikutuksia ja sukupuolten eroja. Opettajan roolia ja vaikutusta painotetaan vahvasti myös alan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa (Berg 2010a, 82; Berg 2010b, 82; Berg & Lahelma 2010, 34-43; Hills & Croston 2012, 601-602; Kokkonen 2013, 447-448; Löfström 2007, 91; Ojala ym. 2009, 29-30; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26, 31-32; Tainio ym. 2010, 14-19). Myös niissä ammattitaitoisen ja sukupuolitietoisen opettajan nähtiin toimintansa kautta edistävän sukupuolten tasa-arvoa koululiikunnassa (Berg & Lahelma 2010, 34-43, Hills & Croston 2012, 601-602; Kokkonen 2013, 447-448; Löfström 2007, 91-93; Syrjäläinen & Kujala 2010, 26; Tainio ym. 2010, 14-15).

Sukupuolten välillä nähtiin olevan joitakin eroja, kuten esimerkiksi sukupuolisidonnaisia intressejä ja pelitapoja. Myös murrosiän koettiin vaikuttavan tyttöihin ja poikiin hieman eri tavalla ja eri aikataulussa. Lisäksi sukupuolen koettiin vaikuttavan puku- ja pesutilojen, eri kulttuuritaustoista tulevien oppilaiden parityöskentelyn, uinnin sekä tanssillisten lajien suhteen. Opettajan onkin erittäin tärkeää tiedostaa nämä tilanteet, joissa sukupuolen nähdään vaikuttavan, jotta esimerkiksi eri kulttuurien säännöt, murrosiän eriaikaiset tai erilaiset vaikutukset, sukupuolivähemmistöön kuuluville puku- ja pesutilojen tuottama ongelmallisuus sekä muutkin tilanteet osataan huomioida. Näiden tilanteiden huomioiminen voi myös vaikuttaa opettajan valintoihin oppisisällöistä ja toteutustavoista, kuten esimerkiksi paritanssien toteuttamisesta.

## 8 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä reliabiliteetin ja validiteetin kautta. Reliabelius kuvaa mittaustulosten toistettavuutta eli tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia ja validius taas tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata. (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 231; Salkind 2009, 110, 117; Sommer & Sommer 2002, 4.) Nämä käsitteet ovat kuitenkin herättäneet keskustelua ja kritiikkiä laadullisen tutkimuksen piirissä, sillä ne soveltuvat erityisesti määrällisiin tutkimuksiin (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 232; Hirsjärvi & Hurme 2008, 185-186; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 164-165; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160; Wilson 2013, 147). Esimerkiksi toistettavuus tarkoittaa käytännössä sitä, että täysin samoin toteutetun tutkimuksen, samoine menettelytapoineen, tutkittavineen ja olosuhteineen, tulisi tuottaa uudelleen samat tulokset (Sommer & Sommer 2002, 4; Wilson 2013, 147). Tämä on kuitenkin lähes mahdotonta laadullisessa tutkimuksessa, sillä tilanteet ja ihmiset muuttuvat alati (Wilson 2013, 148), ja jo tutkijoiden erilaiset taustatkin vaikuttavat siihen, millaista informaatiota he kohteesta keräävät ja kuinka sitä tulkitsevat (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 41). Tapaus-tutkimuksen tekijöiden tulisikin ottaa huomioon, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat uniikkeja, jolloin perinteiset reliabiliteetin sekä validiteetin arvioinnit eivät tule kysymykseen (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 232).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa sen sijaan tutkijan tarkka selostus tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteuttamisesta (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 232; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-165). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa kannattaa tarkastella, kuinka tutkimuksen kohde ja tarkoitus on perusteltu, kuinka tutkittavat on esitelty ja heidän valintansa perusteltu, millainen on tutkijan ja tutkittavien suhde sekä millaiset ovat tutkijan omat sitoumukset, eli miksi tutkimus on tutkijan mielestä tärkeä. Luotettavuuden arvioinnissa kannattaa myös tarkastella tutkimusaineiston keruun ja analyysimenetelmän perustelua, tutkimustulosten esittelyä sekä tutkimuksen eettisyyttä ja raportoinnin luotettavuutta. Myös mahdollisista ongelmista kuuluu raportoida. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163-165; Wilson 2013, 148-149.) Tutkimuksen lukijoille on annettava riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on toteutettu, jotta lukijat voivat itse arvioida tutkimuksen tuloksia ja niiden luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189; Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 232; Metsämuuronen 2017, 240; Tuomi & Sarajärvi 2018, 164; Wilson 2013, 148-149). Tutkimuksen toteuttamisen tarkka raportointi on tarpeen myös siksi, että periaatteessa kenen tahansa pitäisi pystyä toistamaan sama asetelma tutkimusraportin lukemisen pohjalta (Wilson 2013, 148-149).



Olenkin pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta esittelemällä selkeästi ja tarkasti tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimusprosessin kaikki vaiheet sekä perustelemalla metodologisia valintojani. Olen avannut yksityiskohtaisesti ja kriittisellä otteella tutkimusmenetelmiäni, eli aineiston hankinta- ja analyysitapoja, sekä esitellyt tutkittavat ja perustellut heidän valintansa. Olen myös esitellyt aineiston analyysimenetelmän käyden tarkasti läpi sen vaiheet sekä perustellen sen valintaa. Olen myös taulukon avulla esittänyt näytteen analyysimenetelmästäni. Käydessäni läpi näitä tutkimuksen eri vaiheita olen menetelmieni vahvuuksien ja tähän tutkimukseen soveltuvuuden lisäksi raportoinut niiden haasteista sekä pohtinut, kuinka aion ottaa nämä haasteet huomioon. Lisäksi olen pyrkinyt avaamaan tutkimustuloksia ja omia johtopäätöksiäni mahdollisimman selkeästi sekä perustelemaan niitä nojaten teoreettisen viitekehyksen kanssa käytävään vuoropuheluun. Olen lopuksi perustellut tutkimukseni luotettavuutta.

Aineiston analyysin voidaan katsoa olevan vain yhden tulkitsijan versio aineistosta. Olen pyrkinyt parantamaan analyysini luotettavuutta antamalla lukijalle analyysin arvion sekä toistettavuuden mahdollisuudet. Laadullisen tutkimuksen analyysin luotettavuutta voidaan tarkastella arvioitavuuden ja toistettavuuden näkökulmasta. Arvioitavuudella tarkoitetaan, että tutkimuksen lukijalle annetaan edellytykset seurata tutkijan päättelyä ja tulkintoja sekä joko hyväksyä tai hylätä ne. Toistettavuudella taas viitataan siihen, että luokittelu- ja tulkintatapojen tulee olla niin selvästi ja tarkasti kuvattu, että toinen samaa näkökulmaa käyttävä tutkija päätyisi samoihin tuloksiin niitä käyttämällä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 151, 189; Mäkelä 1990, 53.) Arvioitavuuden ja toistettavuuden avulla lukijat voivat siis itse arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Mäkelä, 1990, 53).

Olen pyrkinyt tulosteni arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. Olen pyrkinyt esittämään tulkintani niin selkeästi, että lukijakin varmasti ymmärtää, miten olen niihin päätenyt. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkijan oma näkökulma vaikuttaa siihen, mitä hän havainnoi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 137). Lukijat eivät saa aineistoa luettavakseen, vaan heidän on luotettava tutkijan tulkintoihin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 152). Olenkin tutkimusaineistosta tekemieni tulkintojen perusteeksi nostanut esiin useita aineistositaatteja, jotta lukijat voisivat arvioida tulkintojeni luotettavuutta. Litteroitua tekstiä voidaan pitää jo tulkittuna aineistona (Nikander 2010, 432-433; Ruusuvuori 2010, 427), mutta koska aineistoni on ollut suoraan kirjallisessa muodossa, välttään tältä haasteelta. En ole kaunistellut tuloksia, vaan esittänyt ne sellaisina kuin ne ilmenevät, kuten Soininen ja Merisuo-Storm (2009, 29) ohjeistavat. Olen myös verrannut tuloksiani teorian sekä aiempien tutkimusten kanssa ja useat tuloksistani ovatkin yhteneväisiä niiden kanssa.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena yleistää saatuja tuloksia (Eskola & Suoranta 1998, 61-63; Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 135, 181-182; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98; Wilson 2013, 145, 268), mutta yhteneväisyyksien ansiosta voidaan esittää varovainen oletus siitä, että muissakin tämän aiheen tutkimuksissa saataisiin samantapaisia tuloksia.

Tutkittavilla saattaa olla taipumusta antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia tai vastauksia, joita ajattelee haastattelijan haluavan kuulla. Tämä heikentää aineiston luotettavuutta. (Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 206.) Tässä tutkimuksessa voisi esimerkiksi olla mahdollista, että tutkittavat vastaisivat enemmän POPS:n linjojen mukaisesti kuin mitkä heidän todelliset kokemuksensa ovat. Hewsonin ja Laurentin (2008, 69), Madgen ym. (2008, 282) sekä Bestin ja Kruegerin (2008, 219) tapaan koen kuitenkin, että verkkolomakkeen käyttö, eli tutkijan fyysinen poissaolo aineistonkeruutilanteessa, sekä mahdollisuus vastata täysin anonymisti nostavat vastausten luotettavuutta. Hirsjärvi ja Sinivuori (2009, 231-232) huomauttavat, että kyselylomakkeen käytössä piilee riski siitä, että vastaajat ymmärtävät kysymykset toisin kuin tutkija on tarkoittanut. Tästä syystä verkkolomakkeen kysymykset mietittiin tarkasti sekä esiteltiin. Tässä nähdäkseni onnistuttiin. Lisäksi pyrin neutraaleilla kysymyksillä varmistamaan sen, että tutkittavat kokisivat, ettei kysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia ja kertoisivat rehellisen näkemyksensä.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella kolmen seikan suhteen: ihmisarvon, tutkijoiden keskinäisten suhteiden sekä totuuden etsinnän ja tiedon luotettavuuden suhteen (Kuula 2011, 24). Totuuden etsimisen ja tiedon luotettavuuden periaatteet ohjaavat tutkijoita noudattamaan tieteellisen tutkimuksen toimintatapoja (Kuula 2011, 24; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150-151). Edellä olen jo avannut, kuinka pyrin noudattamaan näitä tapoja läpi tutkimustyön. Tutkimuksen lähtökohtana tulee olla tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, vahingon välttäminen sekä tutkittavien yksityisyyden suojaaminen (Kuula 2011, 24, 192; Mills 2007, 104-105; Olsen 2012, 87; Salkind 2009, 79-80). Kaikki tutkittavat ovat osallistuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heille on kerrottu anonymiteetistä sekä tutkimuksen tarkoituksesta ja tavasta, kuten ohjeistetaan tehtävän (Eskola & Suoranta 1998, 56; Kuula 2011, 175-177; Madge ym. 2008, 283; Mills 2007, 104-105; Salkind 2009, 80-81; Sommer & Sommer 2002, 143). Tutkittavat ovat voineet päättää osallistumisestaan nähtyään kyselyn ja sen sisältämät kysymykset, ja tutkimukseen on voinut osallistua myös jättäen vastaamatta osaan kysymyksistä. Näiden seikkojen avulla tutkittavien itsemääräämisoikeus toteutuu (Kuula 2011, 108). Kuulan (2011, 177) mukaan sähköisen aineistonkeruutavan käyttö onkin tutkimusetiikan ja tietosuojan kannalta varsin selkeää silloin, kun ihmiset saavat itse päättää, mitä

tietojaan he tutkimuksen käyttöön antavat. Eettisyyden kannalta on erityisen tärkeää, että tutkittavilta on pyydetty lupa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Salkind 2009, 80-81, Silverman 2013, 159). Tässä tutkimuksessa tutkittavat ovat antaneet luvan vastaustensa käyttöön tallentamalla verkkokyselyn. En koe, että tutkimukseen osallistumisesta olisi voinut aiheutua tutkittaville vahinkoa. Tutkittavien anonymiteetti turvataan varmistamalla, ettei kukaan muu kuin tutkija pysty yhdistämään vastauksia niiden antajiin (Salkind 2009, 79-81; Kuula & Tiitinen, 2010; 452-453). Käsittelin vastaukset luottamuksellisesti ja varmistin, ettei tutkittavia voi tunnistaa käytetyistä aineistositaateista. Tutkittavilla on tässä tutkimuksessa ollut mahdollisuus vastata täysin anonymisti, jolloin myöskään minä tutkijana en ole saanut tietooni vastauksen takana olevien henkilöiden nimiä. Näin on suojattu tutkittavia niiltä mahdollisilta vahingoilta, joita heidän tunnistamisensa voisi aiheuttaa. Tutkittaville ei myöskään ole muodostunut tutkimukseen osallistumisesta enemmän taakkaa kuin mitä on sovittu. (Kuula 2011, 201.) On eettisesti korrektia huolehtia, että tutkittavilla on halutessaan mahdollisuus saada valmis tutkimus luettavaksi (Salkind 2009, 85; Hirsjärvi ym. 2010, 206), ja näin olen myös tehnyt. Eettisesti korkealaatuinen tutkimus huomioi myös tutkijoiden keskinäiset suhteet (Kuula 2011, 205; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150), ja olenkin tässä tutkimuksessa pyrkinyt huomioimaan ja kunnioittamaan toisten tutkijoiden töitä raporttoimalla heidän löydöksistään tarkasti ja totuudenmukaisesti.

Tieteellisen tutkimuksen toteuttajan on pyrittävä objektiivisuuteen. Tutkija ei kuitenkaan pysty olemaan täysin objektiivinen, sillä hän ei voi kadottaa aiempia tietojaan, näkemyksiään ja teoriapitoisia havaintojaan. (Eskola & Suoranta 1998, 187; Hirsjärvi & Sinivuori 2009, 161; Gobo, Gubrium, Seale & Silverman 2004, 15-16; Sommer & Sommer 2002, 222.) Ennakkotiedot, -käsitykset ja -asenteet vaikuttavat tutkimuskysymysten sekä aineistonkeruussa esitettävien kysymysten muodostamisesta aineiston analyysiin ja raportointiin saakka (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189; Olsen 2012, 65; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 37; Tuomi & Sarajärvi 2018, 75). Vaarana on, että tutkija näkee vain sen, mitä hän haluaa nähdä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 40). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija toimii siis niin sanottuna tulkkina, jonka omat kokemukset vaikuttavat siihen, miten hän ymmärtää tutkittaviaan. Tutkija toimii lähinnä merkitysten luoja. (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 192.) Tässäkin tutkimuksessa tutkija on osa tutkimusprosessia ja minut voidaankin nähdä tutkimusvälineenä teoreettisen perehtyneisyyteni ja intersubjektiivisuuteni vuoksi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189; Gobo ym. 2004, 15-16). Olen ottanut tämän huomioon tutkimuksen alusta alkaen ja pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen. Olen pyrkinyt heijastamaan nimenomaan tutkittavien ajatusmaailmaa mahdollisimman hyvin, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2008, 189) ohjeistavat. Soinisen ja Merisuo-Stormin

(2009, 37) mukaan subjektiivisuuden tiedostamisen kautta voidaan jo yltää parempaan objektiivisuuteen, ja tähän olenkin pyrkinyt.

## 9 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuvata ja analysoida opettajien näkemyksiä liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen vahvuuksista ja haasteista sekä liikunnanopetusryhmien muodostamisesta 3.–6.-luokilla. Tarkoituksena oli myös selvittää opettajien näkemyksiä siitä, kuinka sukupuolitietoista ja sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta voi toteuttaa.

Tutkimuskysymyksiä oli neljä:

1. Mitkä ovat opettajien näkökulmasta liikunnan yhteisopetuksen vahvuudet ja haasteet 3.–6.-luokilla?
2. Mitkä ovat opettajien näkökulmasta liikunnan erillisopetuksen vahvuudet ja haasteet 3.–6.-luokilla?
3. Kuinka 3.–6.-luokkien liikunnanopetusryhmät tulisi muodostaa opettajien mielestä?
4. Kuinka sukupuolitietoista ja sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta voi toteuttaa opettajien mielestä?

Kaikkiin tutkimuskysymyksiin saatiin vastaus. 3.–6.-luokkien yhteisopetuksella koettiin olevan monia vahvuuksia, mutta myös joitakin haasteita. Yhteisopetuksella nähtiin kuitenkin olevan enemmän vahvuuksia kuin haasteita. Useat nähdystä vahvuuksista, kuten lajikirjoltaan monipuolinen ja sukupuolten suhteen tasa-arvoinen liikunnanopetus sekä sosioemotionaalisten taitojen kehitys, ovat pitkälti linjassa nykyisen opetussuunnitelman liikunnalle asettamien tavoitteiden kanssa (POPS 2014, 273-276). Lisäksi myös nähty vahvuus eritasoisten ja -tempoisten pelien toteuttamisesta voi helpottaa osallistumista ja edistää onnistumisten kokemuksia, ja vahvuus luokkahengen paranemisesta edistää taas yhteisöllisyyttä. Nämä ovatkin liikunnanopetuksen tavoitteita (POPS 2014, 273-276). Lisäksi stereotyyppisten sukupuoliroolien purkaminen ja sukupuolen moninaisuuden huomioiminen ovat opetuksen yleisiä tavoitteita (POPS 2014, 18). Tämä on mielestäni tärkeää huomata, sillä opetuksen täytyy olla POPS:n tavoitteiden mukaista, ja tämän tutkimuksen opettajat kokevat siis selvästi, että yhteisopetuksena toteutettava liikunnanopetus pystyy hyvin täyttämään POPS:n (2014, 273-276) liikunnalle asettamat tavoitteet. Vaikka POPS:ssa (2014, 273-276) ei suoraan anneta suosituksia liikunnanopetusryhmien muodostamisesta, voidaan mielestäni nähdä, että aiempiin opetussuunnitelmiin (POPS 2004, 248-250) verrattuna nykyisen

POPS:n (2014, 273-276) tavoitteet ovat yhä enemmän ja enemmän yhteisopetusta suosivia. Sukupuolten tasa-arvon (POPS 2014) sekä liikunnan kasvatukselliset tavoitteet ovatkin korostuneet nykyisessä POPS:ssa (2014, 148-150, 273-276). On myös huomionarvoista, että aiemmin (POPS 2004, 249) 5.–9.-luokkien liikunnanopetuksen tavoitteissa vaadittiin sukupuolten erilaisten tarpeiden sekä kasvun ja kehityksen erojen huomioimista, kun nykyään korostetaan yksilöllisyyden huomiointia (POPS 2014, 273-276).

Toisaalta myös osan yhteisopetuksen koetuista haasteista voidaan nähdä olevan haasteita juurikin POPS:n (2014, 273-276) tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Esimerkiksi sukupuolisidonnaisten intressien voidaan nähdä POPS:n näkökulmasta olevan yhteisopetukselle haaste siten, että oppilaiden toiveita ei voida ottaa yhtä hyvin huomioon ja näin se voi vaikeuttaa positiivisten kokemusten tarjoamista. Positiivisia kokemuksia voi kuitenkin varmasti tarjota tästä huolimatta. Myös esimerkiksi murrosiän tuomien haasteiden korostuminen sekaryhmässä saattaa vaikeuttaa POPS:n (2014, 273-276) tavoitteiden toteutumista, jos esimerkiksi oppilaat kokevat ilmapiirin henkisesti turvattomaksi eivätkä näin uskalla osallistua tai nauttia liikunnasta. Mielestäni oli kuitenkin tärkeää huomata, että yhteisopetukselle mainittiin vahvuuksia sekä haasteita myös opetussuunnitelman tavoitteiden ulkopuolelta. Uskoakseni tämä kertoo siitä, että opettajat kohtaavat työssään tilanteita, joihin ei ole otettu kantaa POPS:ssa. Esimerkiksi yhteisopetuksen käytännön haaste puku- ja pesutilojen valvonnasta asettaa haasteen POPS:n sukupuolineutraalisuudelle.

Tämän tutkimuksen opettajat näkivät 3.–6.-luokkien erillisopetuksella olevan jotakuinkin yhtä useita vahvuuksia kuin haasteita. Vahvuuksista osa on POPS:n (2014, 273-276) tavoitteiden kanssa linjassa. Näiden vahvuuksien kautta liikunnanopetuksen tavoitteiden (POPS 2014, 273-276) voidaan ajatella toteutuvan paremmin kuin yhteisopetuksessa. Paremmat mahdollisuudet painottaa oppisisältöjä oppilaiden mielenkiinnonkohteiden mukaan, rohkaista arimmatkin oppilaat osallistumaan aktiivisemmin sekä luoda avoimempi ilmapiiri; Nämä seikat voivat lisätä oppilaiden osallistumisaktiivisuutta ja myönteisiä kokemuksia sekä tunnetta henkisesti turvallisesta ilmapiiristä. Lisäksi yhteistyö rinnakkaisluokkien kanssa kehittää sosiaalisia taitoja ja yhteisöllisyyttä.

Moni erillisopetukselle mainittu haaste voidaan kuitenkin nähdä olennaiseksi juurikin POPS:n (2014, 273-276) tavoitteiden kannalta. Epätasa-arvoiset ja sukupuolittuneet opetuksen sisällöt, stereotyyppisten sukupuoliroolien vahvistaminen, muunsukupuolisten huomiotta jättäminen sekä sosiaalisten taitojen huonot

kehittymisen mahdollisuudet ovat kaikki vastakkaisia joko liikunnan tavoitteiden (POPS 2014, 273-276) tai POPS:n (2014) yleisten tavoitteiden kanssa. Myös erillisopetukselle löydettiin vahvuuksia sekä haasteita opetussuunnitelman tavoitteiden ulkopuolelta. Erillisopetuksen vahvuutena pidettiin esimerkiksi murrosiän tuomien haasteiden vähenemistä sekä pelien korkeampaa tasoa enemmän harrastaneiden näkökulmasta. Haasteina taas pidettiin käytännön syitä kuten pieniä opetusryhmiä, miesopettajien vähyyttä sekä lukujärjestyksen tekemisen haastavuutta.

Kun verrataan tämän tutkimuksen opettajien kokemuksia 3.–6.-luokkien liikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta, voidaan todeta että molemmilla ryhmämuodoilla on omat vahvuutensa ja haasteensa, mutta liikunnan yhteisopetuksella nähtiin enemmän vahvuuksia ja vähemmän haasteita kuin erillisopetuksella. Useat yhteisopetuksen vahvuudet nähtiin erillisopetuksen haasteina, ja useat erillisopetuksen vahvuudet taas yhteisopetuksen haasteina. Verrattaessa näitä kahta opetusmuotoa niillä ei nähty oikeastaan samoja vahvuuksia, mutta suuret tasoerot miellettiin molempien haasteeksi, vaikkakin yhteisopetuksessa tasoerojen koettiin olevan vielä hiukan suuremmat. Lisäksi myös ryhmäkoot mainittiin molempien haasteeksi sillä erolla, että yhteisopetuksessa haasteena esiintyi liian suuret ryhmät ja erillisopetuksessa taas liian pienet ryhmät. Liikunnanopetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään juuri hänelle itselleen parhaiten sopivat liikuntamuodot, jotka kannustavat liikunnalliseen elämäntapaan ja läpi elämän jatkuvien harrastusten löytämiseen. Sen tehtävänä on myös kehittää oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä. (POPS 2014, 148-150, 273-276.) Jokaiselle parhaiten sopivat liikuntamuodot löytyisivät varmasti paremmin ilman sukupuolittuneita sisältöjä. Tämän toteuttaminen on halutessamme yhtä mahdollista niin erillis- kuin yhteisopetuksessakin. Myöskin oppilaiden välisiin fyysisiin eroavaisuuksiin kuin myös mielenkiinnon kohteiden eroavaisuuksiin törmää niin erillis- kuin yhteisopetusryhmässäkin. Voidaanko siis enää ajatella, että yhteisopetusryhmässä olisi suuremmat erot oppilaiden välillä kuin erillisopetusryhmässä? Täytyy kuitenkin muistaa, että siirtyminen yhteisopetukseen ei automaattisesti tarkoita, että tyttöjä ja poikia kohdeltaisiin tasa-arvoisemmin, vaan opettaja on tässä tärkeässä roolissa. Kun molempien opetusmuotojen kautta voidaan saavuttaa POPS:n tavoitteet ja molemmilla opetusmuodoilla on vahvuuksia, voi olla vaikeaa pohtia, mitkä seikat pitäisi arvottaa korkeimmalle. Välimalli, jossa yhdistetään erillis- ja yhteisopetusta, nähdäänkin yhtenä vaihtoehtona (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 120, 123; Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti 2010, 39). Tämän tutkimuksen perusteella liikunnan yhteisopetuksella voidaan saavuttaa selvästi paremmin esimerkiksi liikunnan kasvatukselliset tavoitteet, kun taas erillisopetuksessa koettiin olevan suurempi

mahdollisuus toteuttaa oppilaille mieleistä liikuntaa, mikä voi edesauttaa liikunnasta koetun nautinnon ja liikunnallisen elämäntavan toteutumista. Toisaalta muissakaan oppiaineissa ei tarjota oppilaille vain sellaisia sisältöjä, jotka heitä kiinnostavat, tai jaeta oppilaita tyttöihin ja poikiin erilaisten oppimistyylien perusteella, vaan toteutetaan opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista opetusta. Lisäksi yhdenvertaisuus- ja tasa-arvonäkökulmat korostuvat nykyään liikunnan tavoitteissa (POPS 2014, 273) ja tämän tutkimuksen mukaan liikunnan yhteisopetus tukee paremmin näiden tavoitteiden toteutumista. Tämä tutkimus osoittikin, että 3.–6.-luokkien yhteisopetuksella nähtiin enemmän POPS:n tavoitteiden mukaisia vahvuuksia ja vähemmän haasteita kuin erillisopetuksella.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että molemmilla ryhmämuodoilla on omat vahvuutensa ja haasteensa, mutta tämän tutkimuksen opettajat kokevat selvästi liikunnan yhteisopetuksen paremmaksi vaihtoehdoksi 3.–6.-luokilla. Lähes kaikki tämän tutkimuksen opettajista valitsisi 3.–6.-luokkien liikuntaan joko pelkän yhteisopetuksen tai yhteisopetuksen ja erillisopetuksen yhdistelmän variointimahdollisuudella. Jälkimmäisessäkin tapauksessa liikunnanopetus järjestettäisiin lähtökohtaisesti yhteisopetuksena. Jo kahden opettajan samanaikaisopetuksen koettiin mahdollistavan vaihtelevien ja joustavien ryhmäjakojen käytön, ja tätä pidettiin tärkeänä. Hyvin yleinen näkemys oli, että oppituntien sisälläkin tehtävät jaot tulisi mieluummin tehdä esimerkiksi oppilaiden tason, pelien tempon tai oppilaiden omien mielipiteiden mukaan kuin sukupuolen mukaan. Tämä kertoo mielestäni siitä, että opettajat kokevat sukupuolijaottelulle olevan suhteellisen vähän tarvetta, mutta ihanteellisessa tilanteessa siihen on kuitenkin mahdollisuus.

Tutkimustulosteni perusteella sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta edistää moni asia. Liikunnanopettajan sekä liikunnan yhteisopetusmuodon nähtiin selvästi olevan suurimmat vaikuttajat sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen edistämisessä. Toisaalta myös sukupuolten tasa-arvon toteutumisen suurimpana esteenä nähtiin liikunnanopettaja. Yhteisopetuksen koettiin edistävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista siten, että se tarjoaa kaikille samat säännöt, sisällöt sekä mahdollisuudet. Mielestäni on kuitenkin huomioitava, että yhteisopetus ei automaattisesti takaa sitä, että tyttöjä ja poikia kohdeltaisiin tasa-arvoisesti, vaan opettajan toiminta on keskiössä ryhmämuodosta huolimatta. Liikunnanopettajan käsityksillä, asenteilla ja ammattitaidolla koettiin olevan suuri merkitys sukupuolten tasa-arvon toteutumiselle, sillä ne näkyvät opettajan kaikessa toiminnassa. Liikunnanopettajan nähtiin estävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista,



jos hänen epätasa-arvoiset käsityksensä ja asenteensa vaikuttavat hänen toimintaansa, kuten esimerkiksi oppisisältöjen valintaan tai tyttöihin ja poikiin eri tavalla suhtautumiseen. Liikunnanopettajan tasa-arvoisten näkemysten katsottiin taas edistävän sukupuolten tasa-arvon toteutumista. Jotta opettaja voisi edistää sukupuolten tasa-arvon toteutumista, tulee hänen olla ammattitaitoinen. Ammattitaitoinen opettaja toteuttaa monipuolista ja sukupuolten suhteen tasapuolista liikunnanopetusta, osaa soveltaa, on sensitiivinen ja valveutunut siitä, millä perusteella hän toteuttaa opetusta, toimii tasa-arvoisena esimerkkinä oppilaille sekä on sukupuolitietoinen. Sukupuolitietoinen opettaja korostaa yksilöitä, huomioi sukupuolen moninaisuuden, opettaa ja kohtelee kaikkia samalla tavalla, mutta kuitenkin tiedostaa sukupuolen vaikutuksia ja eroja. Opettajana on siis selvästi tärkeää tiedostaa, puntaroida ja tarvittaessa muuttaa omia näkemyksiään, asenteitaan ja toimintatapojaan, jotta voi toteuttaa sukupuolten suhteen tasa-arvoista liikunnanopetusta. Näistä tuloksista voidaan päätellä, että yksittäiset opettajat voivat vaikuttaa merkittävästi sukupuolten tasa-arvon toteutumiseen myös yleisesti koulukontekstissa.

Koulutuksen tasa-arvon tavoitteen noustua yhä keskeisemmäksi teemaksi POPS:ssa (2014), on myös sukupuolten tasa-arvo alkanut kiinnostaa koulumaailmaa tutkivia. Selvää on, että POPS:n sukupuolineutraalisuuden ei vielä nähdä takaavan sukupuolten tasa-arvoa koulussa (Berg 2010a, 114-137; Berg & Lahelma 2010, 43; Syrjäläinen & Kujala 2010, 37-38). Jos sukupuolieroja ei huomioida lainkaan, se voi pahimmillaan johtaa stereotyyppien vahvistamiseen (Löfström 2007, 91; Tainio ym. 2010, 14-18). Opettajat eivät suinkaan aina ole tietoisia siitä, että sukupuolten tasa-arvoon koulussa sisältyy yhä ongelmia, joten kouluissa on tunnistettava ja tunnustettava sukupuolten eriarvoisuus, jotta tasa-arvoa voidaan lähteä edistämään (Syrjäläinen & Kujala 2010, 27, 37-38). Sukupuolten tasa-arvon edistämisen tavoite jää kuitenkin helposti yksittäisten opettajien vastuulle ja hän voi toimia tai olla toimimatta asian suhteen haluamallaan tavalla (Berg & Lahelma 2010, 43; Syrjäläinen & Kujala 2010, 37-38). Kouluissa olisi siis tärkeä pohtia yhdessä, milloin sukupuoleen kannattaa kiinnittää huomiota eli milloin sillä on merkitystä (Syrjäläinen & Kujala 2010, 37-38). Tällöin myös opettajan tietoisuus omista sukupuoliin liittyvistä näkemyksistä, arvoista ja ennakkoluuloista lisääntyy. Tämän myötä opettajan on helpompi tunnistaa mahdollisia sukupuolittavia tapoja omassa toiminnassaan (POPS 2014; Kokkonen 2013, 447-448; Syrjäläinen & Kujala 2010, 27; Tainio ym. 2010, 14-18) tai koulun käytänteissä, ja muuttamalla niitä opettaja voi edistää sukupuolten tasa-arvon toteutumista. POPS:ssa (2014, 26) mainitaankin, että aikuisten arvojen, asenteiden sekä tapojen ja sitä kautta toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden muuttaminen ovat tärkeä osa

toimintakulttuurin kehittämistä. Vuodesta 2015 lähtien koulutuksen järjestäjän onkin tasa-arvon edistämiseksi tullut vuosittain laatia oppilaitoskohtainen tasa-arvosuunnitelma yhteistyössä henkilöstön ja oppilaiden kanssa (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 609/1986 5a §). Tasa-arvosuunnitelman myötä tasa-arvotavoitteet ja keinot niiden toteuttamiseen tulevat esille. Sukupuolten tasa-arvon edistäminen erityisesti liikunnan saralla on esimerkki sellaisen muutoksen tekemisestä, johon tarvitaan pitkäjänteisyyttä ja aikaa (Turpeinen ym. 2011, 62). Turpeinen ym. (2011, 62) näkevät, että liikunnan saralla sukupuolten tasa-arvo on saavutettu puheissa, mutta käytännön toiminnassa ei vielä niinkään.

Sukupuolisensitiivisyyden toteutumiseksi opettajat tarvitsevatkin teoreettista tietoa sukupuolesta ja sukupuolten tasa-arvotavoitteista sekä käytännön keinojen tuntemista (Kilpiä 2011, 260; Syrjäläinen & Kujala 2010, 31-32). Tämän tutkielman tehtyäni olenkin sitä mieltä, että opettajankoulutuksessa tarvitsisi käsitellä aihetta nykyistä laajemmin. Näin tulevat opettajat voisivat paneutua aiheeseen jo ennen työelämään siirtymistä ja jatkossa opettajien olisi mahdollista tunnistaa nykyistä kriittisemmin kouluissa vallitsevia sukupuolittuneita käytänteitä. Myös aiheen kirjallisuudessa opettajankoulutuksen suurta vastuuta painotettiin lähes poikkeuksetta. Aiheen tärkeys onkin huomioitu, sillä opettajankoulutuksen sukupuolitietoisuuden lisäämiseksi opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut hanketta Tasa-arvo ja sukupuolitietoisuus opettajankoulutuksessa (TASUKO) (Hynninen, Helakorpi, Lahelma, Lehtonen & Snellman 2011). Keskustelu sukupuolten tasa-arvosta kouluissa on hyväksi ja myös lisää tutkimustietoa tarvitaan. Syrjäläinen ja Kujala (2010, 26) toteavatkin, että sukupuolten tasa-arvoon pyrkiminen juuri kouluissa on tärkeää, sillä koulu on merkittävä yhteiskunnan arvojen edistäjä. Sukupuolesta ja sukupuolettomasta trendistä on viime aikoina kirjoitettu mediassa jatkuvasti ja se on selvästi mielipiteitä herättävä ja ajankohtainen aihe myös muualla kuin koulumaailmassa (Nikunen 2015; Nykänen & Rotko 2014a; Nykänen & Rotko 2014b; Ranta 2015; Vähäsarja 2018).

Lopuksi

Yhtenä tavoitteenani oli tämän tutkimuksen kautta saada eväitä tulevalle uralleni luokanopettajana. Tavoitteenani oli muun muassa lisätä tietämystäni sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta. Tämän tavoitteen täyttymisen lisäksi koen saaneeni työkaluja myös sukupuolten tasa-arvon edistämiseen yleisesti. Lisäksi tietämykseni koskien sukupuolta sekä liikunnan yhteis- ja erillisopetusta on kasvanut merkittävästi. Oman ammatillisen kehittymisen lisäksi uskon, että

tutkimuksestani voi olla hyötyä ainakin muillekin opettajille ja tuleville opettajille. Tutkimukseni tuo esiin erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia, jotka voivat esimerkiksi auttaa liikunnanopetuksen ryhmäjaosta päätettäessä tai tasa-arvoiseen liikunnanopetukseen pyrittäessä. Myös jo erilaisten näkökulmien tiedostaminen on hyödyllistä jokaiselle liikunnanopettajalle. Myös Wilsonin (2013, 8) mukaan opetukseen liittyvällä tapaustutkimuksella voidaan luoda itselleen ja muille opettajille arvokasta tietoa sekä lisätä ymmärrystä erilaisista ilmiöistä. Sillä voidaan myös lisätä kriittisen ajattelun taitoja (Wilson 2013, 268). Opettajien ammattitaito kasvaa, kun heidän teoreettinen tietämyksensä lisääntyy ja he voivat yhdistellä teorian ja käytännön tuntemustaan. Opetus on jatkuvien valintojen tekemistä, joita ohjaavat opettajien teoreettinen tieto ja kokemukset hyvistä ratkaisuista. (Wilson 2013, 8.) Tutkimuksessa saadut tulokset edustavat pienen otannan henkilökohtaisia näkemyksiä, eikä tuloksia voi yleistää. Tulokset pohjautuvat kuitenkin käytännön kokemuksesta omaavien ammattilaisten mielipiteisiin, jotka ovat suurelta osin yhteneväisiä alan kirjallisuuden sekä tutkimusten kanssa. Näin voidaankin olettaa, että tuloksista on pääteltävissä aiheen kannalta keskeisiä ja ratkaisevia seikkoja, joihin voi hyvin todennäköisesti törmätä työelämässä päästyä.

Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat siis opettajien subjektiivisiin näkemyksiin. Tässä tutkimuksessa voin ainoastaan tulkita opettajien näkemyksiä, jotka saattavat poiketa esimerkiksi oppilaiden näkemyksistä. Jatkotutkimusta voisikin olla mielenkiintoista tehdä esimerkiksi siitä, kuinka 3.–6.-luokkalaiset oppilaat itse kokevat liikunnan yhteis- ja erillisopetuksen tai siitä, mikä nykytilanne 3.–6.-luokkien liikunnan ryhmäjakojen suhteen koko Suomessa on. Oppilaiden kokemuksia kannattaisi tutkia suhteessa POPS:n tavoitteisiin ja tutkittaviksi kannattaisi ottaa oppilaita, jotka ovat opiskelleet liikuntaa sekä yhteis- että erillisopetusryhmissä 3.–6.-luokilla. Mahdollista olisi myös esimerkiksi vertailla käytänteitä pääkaupunkiseudun ja jonkin pienen paikkakunnan koulujen välillä. Mielenkiintoista olisi myös tehdä tutkimus muunsukupuolisten oppilaiden liikunnanopetuskokemuksista tai esimerkiksi jonkin yksittäisen koulun tai muutamien koulujen sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiskeinoista.

## Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. (2007). *Lapsesta aikuiseksi: Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi* ([Uud. p.]). Helsinki: Nemo.
- Berg, P. (2010a). *Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta*. Helsingin yliopisto, Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22.
- Berg, P. (2010b). Sukupuoli liikunnanopetuksessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 79-84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Berg, P. & Lahelma, E. (2010). *Gendering processes in the field of physical education*. *Gender and Education* 22 (1), 31-46.
- Berger, K. S. (2008). *The developing person: Through the life span* (7th ed.). New York: Worth Publishers.
- Best, S. J. & Krueger, B. S. (2008). Internet Survey Design. In Fielding, N., Lee, R. M. & Blank, G. (toim.) *The Sage handbook of online research methods* (s. 217-235). Los Angeles: Sage.
- Bjålie, J. G., Haug, E., Sand, O., Sjaastad, Ø. V. & Toverud, K. C. (2009). *Ihminen: Fysiologia ja anatomia*. Helsinki: WSOY.
- Blank, G. (2008). Online Research Methods and Social Theory. In Fielding, N., Lee, R. M. & Blank, G. (toim.). *The Sage handbook of online research methods* (s. 537-549). Los Angeles: Sage.
- Blank, G., Fielding, N. & Lee, R. M. (2008). The Internet as a Research Medium: An Editorial Introduction to The Sage Handbook of Online Research Methods. In Fielding, N., Lee, R. M. & Blank, G. (toim.) *The Sage handbook of online research methods* (s. 3-20). Los Angeles: Sage.
- Cacciatore, R. (2007). *Huomenna pannaan pussauskoppiin: eväitä tyttönä ja poikana kasvamisen haasteisiin syntymästä murrosikään*. Helsinki: WSOY.
- Chen, S.-L. S. & Christians, C.G. (2004). Introduction: Technological Environments and the Evolution of Social Research Methods. In Chen, S. S., Hall, G. J. & Johns, M. D. (toim.) *Online social research: Methods, issues, & ethics* (s. 15-24). New York; Washington, D.C./Baltimore; Bern; Frankfurt am Main; Berlin; Brussels; Vienna; Oxford: Peter Lang.
- Eklund, M. (1999). *Lärarens syn på samundervisning i gymnastik*. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 179–203). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fricker, R. J., Jr. (2008). Sampling Methods for Web and E-mail Surveys. In Fielding, N., Lee, R. M. & Blank, G. (toim.) *The Sage handbook of online research methods* (s. 195-216). Los Angeles: Sage.
- Gobo, G., Gubrium, J.F., Seale, C. & Silverman D. (2004). *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications.

- Helakorpi J., Hynninen, P., Lahelma, E., Lehtonen, J. & Snellman, J. (2011). Tasa-arvo ja sukupuolittietoisuus opettajankoulutuksessa. Raportti TASUKO-hankkeesta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos. Luettu: 17.5.2019. Saatavissa: <https://wiki.helsinki.fi/display/tasuko>.
- Helsingin kaupunginhallituksen pöytäkirja* (40/2014). Luettu: 10.3.2019. Saatavissa: [http://www.hel.fi/static/public/hela/Kaupunginhallitus/Suomi/Paatos/2014/Kanslia\\_2014-11-10\\_Khs\\_40\\_Pk/0ABD2D1D-332F-4A1C-9866-D9435C440E8B/Kaupunginhallitus\\_poytakirja\\_10112014-40\\_julkinen\\_.pdf](http://www.hel.fi/static/public/hela/Kaupunginhallitus/Suomi/Paatos/2014/Kanslia_2014-11-10_Khs_40_Pk/0ABD2D1D-332F-4A1C-9866-D9435C440E8B/Kaupunginhallitus_poytakirja_10112014-40_julkinen_.pdf).
- Helsingin liikuntalautakunnan pöytäkirja* (10/2014). Luettu: 10.3.2019. Saatavissa: [http://www.hel.fi/static/public/hela/Liikuntalautakunta/Suomi/Paatos/2014/Liv\\_2014-09-11\\_LILK\\_10\\_Pk/E42F79DE-3990-43D2-B0A8-8E75FC556F73/Liikuntalautakunnan\\_lausunto\\_kaupunginhallituksell.pdf](http://www.hel.fi/static/public/hela/Liikuntalautakunta/Suomi/Paatos/2014/Liv_2014-09-11_LILK_10_Pk/E42F79DE-3990-43D2-B0A8-8E75FC556F73/Liikuntalautakunnan_lausunto_kaupunginhallituksell.pdf).
- Helsingin opetuslautakunnan pöytäkirja* (10/2014). Luettu: 10.3.2019. Saatavissa: [http://www.hel.fi/static/public/hela/Opetuslautakunta/Suomi/Paatos/2014/Opev\\_2014-10-14\\_OLK\\_10\\_Pk/BCA16F77-2064-48AF-BEE8-5A8DC2CB21BC/Opetuslautakunnan\\_lausunto\\_kaupunginhallitukselle\\_.pdf](http://www.hel.fi/static/public/hela/Opetuslautakunta/Suomi/Paatos/2014/Opev_2014-10-14_OLK_10_Pk/BCA16F77-2064-48AF-BEE8-5A8DC2CB21BC/Opetuslautakunnan_lausunto_kaupunginhallitukselle_.pdf).
- Hewson, C. & Laurent, D. (2008). Research Design and Tools for Internet Research. In Fielding, N., Lee, R. M. & Blank, G. (toim.) *The Sage handbook of online research methods* (s. 58-78). Los Angeles: Sage.
- Hill, G. M., Harmon, J.C. & Knowles, C. 2012. *Physical education teachers' and university teacher educators' perceptions regarding coeducational vs. single gender physical education*. *Physical Educator* 69 (3), 265-288.
- Hills, L. A. & Croston, A. (2012). *'It should be better all together': Exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education*. *Sport, Education, and Society* 17, 591-605.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- James, A. (2012). *Seeking the analytic imagination: reflections on the process of interpreting qualitative data*. *Qualitative Research*, 13(5), 562–577. Luettu: 27.3.2019. Saatavissa: <http://journals.sagepub.com.libproxy.helsinki.fi/doi/abs/10.1177/1468794112446108>.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. (1999). *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Helsinki; Jyväskylä: Gummerus.
- Johansson, N. Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. (2011). Kohtaavatko peruskoulun opetussuunnitelman tavoitteet ja oppilaiden kiinnostus liikun-nanopetuksessa? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset 2011:11. Helsinki: Opetushallitus, 237-248.
- Kaisvuo, T., Storvik-Sydänmaa, S., Talvensaari, H. & Uotila, N. (2012). *Lapsen ja nuoren hoitotyö*. Helsinki: SanomaPro Oy.
- Kilpiä, J. (2011). Opettaja seksuaalisen ja sukupuolisen moninaisuuden äärellä. Teoksessa L. Tuovinen, O. Ståhlström, J. Nissinen & J. Hentilä (toim.) *Saanko olla totta? Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus*. Helsinki: Gaudeamus.

- Kleinman, S. S. (2004). Researching OURNET: A Case Study of a Multiple Methods Approach. In Chen, S. S., Hall, G. J. & Johns, M. D. (toim.) *Online social research: Methods, issues, & ethics* (s. 47-62). New York; Washington, D.C./Baltimore; Bern; Frankfurt am Main; Berlin; Brussels; Vienna; Oxford: Peter Lang.
- Koistinen, P., Ruuskanen, S. & Surakka, T. (2004). *Lasten ja nuorten hoitotyön käsikirja* (1.-3. p.). Helsinki: Tammi.
- Koivusalo, I. (1982). *Voimistelu maamme oppikoulujen oppiaineena vuosina 1843-1917*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.
- Kokkonen, M. (2013). Liikuntapedagogiikan yhdenvertaisuus – sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöjen näkökulma. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 430-460). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2015). *Sukupuoli ja seksuaalinen suuntautuneisuus koululiikunnan kompastuskivenä: kuvaileva kirjallisuuskatsaus*. Kasvatus 46 (5), 460-472.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 446-459). Tampere: Vastapaino.
- Laakso, L. (2007) Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 16-30). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lahti, J. (2013). Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 30-47). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986)*. Luettu: 15.2.2019. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609#P5>.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annetun lain muuttamisesta (1329/2014)*. Luettu: 15.2.2019. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141329>.
- Lehtonen, J. (2003). *Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lyu, M. & Gill, D.L. (2011). *Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes*. Educational Psychology 31 (2), 247-260.
- Löfström, J. (2007). Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa H. Niemi & H. Saras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot: Eettinen kasvatus koulussa* (s. 87-98). Keuruu: Otava.
- Madge, C., O'Connor, H., Shaw, R. & Wellens, J. (2008). Internet-based Interviewing. In Fielding, N., Lee, R. M. & Blank, G. (toim.) *The Sage handbook of online research methods* (s. 271-289). Los Angeles: Sage.
- Manfreda, K. L. & Vehovar, V. (2008) Overview: Online Surveys. In Fielding, N., Lee, R. M. & Blank, G. (toim.) *The Sage handbook of online research methods* (s. 176-194). Los Angeles: Sage.
- Marttinen, A. (2013). *Onko sukupuolella merkitystä?: sukupuoli ja tasa-arvo liikunnan yhteisopetuksessa*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.
- Mason, J. (2002). Qualitative researching. (2nd ed.). London: SAGE Publications.

- Meri, M. (1999). *Yhdessä vai erikseen? Helsingin Normaalikoulun viides- ja kuudesluokkalaisten käsityksiä liikunnan yhteisopetuskokeilusta*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2017). *Essentials of research methods in human sciences: Volume 1, Elementary basics*. New Delhi, India: Sage Publications India Pvt Ltd.
- Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 42–61). Helsinki: Gaudeamus.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Tampere: Vastapaino.
- Nikunen, H. (2015). Jos tytöt ja pojat ovat samalla liikuntatunnilla, voi vaikutus näkyä myös luokassa. *ESS*. Luettu: 10.2.2019. Saatavissa: <http://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/2015/03/28/jos-tytot-ja-pojat-ovat-samalla-liikuntatunnilla-vaikutus-voimakya-myos-luokassa>.
- Nykänen, A.-S. & Rotko, L. (2014a). Miksi tyttöjen ja poikien koululiikuntaa ei voisi Suomessa järjestää yhdessä? *Helsingin Sanomat*. Luettu: 10.02.2019. Saatavissa: <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000002722052.html>.
- Nykänen, A-S & Rotko, L. (2014b). Riittää, että tytöille ja pojille on erilliset pukuhuoneet. *Helsingin Sanomat*. Luettu: 10.02.2019. Saatavissa: <http://www.hs.fi/elama/art-2000002727466.html>.
- Ojala, H., Palmu, T., & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* (s. 13-38). Tampere: Vastapaino.
- Olsen, W. K. (2012). *Data collection: Key debates and methods in social research*. CA; London: SAGE.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta*. Tiedotteet 28.6.2012. Luettu: 10.3.2019. Saatavissa: [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN\\_tuntijako.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html).
- Opiskelijoiden Liikuntaliitto (2014). *Lapsia ei liikuta sukupuoli, vaan innostus yhdessä tekemiseen*. Kannanotto 12.9.2014. Luettu: 10.3.2019. Saatavissa: <http://www.oll.fi/oll-lapsia-ei-liikuta-sukupuoli-vaan-innostus-yhdessa-tekemiseen>.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010*. Koulutuksen seurantaraportti 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki* (628/1998). Luettu: 15.2.2019. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Pritchard, T. McCollum, S., Sundal, J. & Colquit, G. (2014). *Effect of the sport education tactical model on coeducational and single gender game performance*. *Physical Educator* 71 (1), 132-154.
- Puukka, M. (2005). *Luokanopettajien kokemuksia tyttöjen ja poikien liikunnan yhteis- ja erillisryhmien opettamisesta*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Ranta, J. (2015). Usea haluaa tytöt ja pojat samalle liikuntatunnille. *Yle*. Luettu: 12.2.2019. Saatavissa: <https://yle.fi/urheilu/3-8028434>.
- Rastas, A., Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään: virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa Aaltonen, T., Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 264-271). Tampere: Vastapaino.
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetus-suunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*. 10(2) (s. 199–228). SagePublications. Luettu: 29.3.2019. Saatavissa: <http://journals.sagepub.com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.1177/1468794109356739>.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Salkind, N. J. (2009). *Exploring research* (7th ed.). Upper Saddle River (N.J.): Pearson/Prentice Hall.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti (2010)*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:18. Luettu: 10.3.2019. Saatavissa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr18.pdf?lang=fi>.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A Practical Handbook* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Sinkkonen, J. (2010). *Nuoruusikä*. Helsinki: WSOY.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Rauma: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Sommer, R. & Sommer, B. (2002). *A practical guide to behavioral research: Tools and techniques* (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Suomen perustuslaki (731/1999)*. Luettu: 15.2.2019. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.
- Syrjäläinen, E., & Kujala, T. (2010). Sukupuolitietoinen tasa-arvokasvatus – vaiettu aihe opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 25-40). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sääkslahti, A., & Lauritsalo, K. (2013). Liikuntapedagogiikka alakoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (s. 482-496). Jyväskylä: PS-kustannus.



- Tainio, L., Palmu, T., & Ikävalko, E. (2010). Opettaja, oppilas ja koulun sukupuolistunut arki. Teoksessa M. Suortamo, L. Tainio, E. Ikävalko, T. Palmu & S. Tani (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa* (s. 13-22). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa Aaltonen, T., Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 9-21). Tampere: Vastapaino.
- Tripodi, V. (2014). *Sukupuolen filosofia*. Tampere: Niin & näin.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turpeinen, S., Jaako, J., Kankaanpää, A. & Hakamäki, M. (2011). *Liikunta ja tasa-arvo 2011. Sukupuolten tasa-arvon nykytila ja muutokset Suomessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Valtioneuvosto (2012). *Perusopetuksen tuntijako*. Luettu: 15.2.2019. Saatavissa: [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vi-reilla\\_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus\\_1\\_2.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vi-reilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf).
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., De Bourdeaudhuij, I., Gardon, G. & Haerens, L. (2010). *Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of modified game forms*. Physical Education and Sport Pedagogy 15 (2), 159-173.
- Vilkka, H. (2010). *Sukupuolen ja seksuaalisuuden kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vähäsarja, S. (2018). Tutkija: Tyttöjen ja poikien erilliset liikuntatunnit ovat jääne, jota mikään tutkimus ei tue, ja osa perusteluista on jopa sääliittäviä. Yle. Luettu: 01.03.2019. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10145964>.
- Wilson, E. (2013). *School-based research: A guide for education students* (2nd ed.). Los Angeles, California: SAGE.
- Wuolio, E.-L. & Jääskeläinen, L. (1993). *Kyykkyy, ylös! 150 vuotta koululiikuntaa*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 136. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

## Liitteet

### LIITE 1 SAATESANAT JA KYSELYLOMAKE

Saatesanat sähköisen linkin yhteydessä:

Hei!

Oletko luokanopettaja ja/tai liikunnanopettaja ja opettanut liikuntaa 3.-6. – luokille? Vastaa kyselyyn 3.-6. –luokkalaisten liikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta sekä sukupuoli-tietoisuuden ja sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta!

Olen luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistossa ja tutkin pro gradu –tutkielmassani opettajien näkemyksiä edellä mainituista aiheista. Kerään aineistoa sähköisellä kyselyllä. Kysely toteutetaan anonymisti ja vastaaminen kestää arviolta 15-20min. Kyselyyn pääset tästä linkistä: <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/89371/lomake.html>.

Jokainen vastaus on arvokas, kiitos jo etukäteen ajastasi! Lähetän valmiin tutkimuksen kaikille halukkaille vastaajille. Laitathan siis minulle sähköpostia, jos vastasit ja haluat saada tutkielman sen valmistuttua, kiitos!

Liikunnallisin terveisin,  
Anni Rainio  
[anni.rainio@helsinki.fi](mailto:anni.rainio@helsinki.fi)

### **Kysely liikunnan yhteis- ja erillisopetuksesta 3.-6. –luokilla sekä sukupuolitietoisuuden ja sukupuolten suhteen tasa-arvoisen liikunnanopetuksen toteuttamisesta.**

Liikunnan erillisopetus tarkoittaa sitä, että liikunnanopetusryhmät jaetaan sukupuolen mukaan. Näitä tyttö- ja poikaryhmiä kutsutaan erillisryhmiksi. Liikunnan yhteisopetus tarkoittaa liikunnan opetusmuotoa, jossa tyttöjä ja poikia opetetaan yhdessä eli seka-ryhmässä.

### TAUSTATIEDOT

#### Sukupuoli

- ☐ Nainen
- ☐ Mies
- ☐ Muu

#### Ikä

Oletko erikoistunut opinnoissasi liikuntaan suorittamalla jonkin seuraavista?

- ☐ liikunnan perusopinnot (liikunnan lyhyt sivuaine)
- ☐ liikunnan aineopinnot (liikunnan pitkä sivuaine)
- ☐ jokin liikunta-alan koulutus, mikä? \_\_\_\_\_

*Koululiikunnan opetuskokemus*

Kuinka monta vuotta olet opettanut liikuntaa alakoulussa?

Kuinka monta vuotta olet opettanut liikuntaa yläkoulussa tai lukiossa?

Kuinka kauan olet opettanut 3.-6. -luokkalaisille liikuntaa yhteisopetuksena?

- ☐ En ole opettanut 3.-6. -luokkalaisille liikuntaa yhteisopetuksena
- ☐ Alle 2 vuotta
- ☐ 2-5 vuotta
- ☐ 6-10 vuotta
- ☐ Yli 10 vuotta

Kuinka kauan olet opettanut 3.-6. -luokkalaisille liikuntaa erillisopetuksena?

- ☐ En ole opettanut 3.-6. -luokkalaisille liikuntaa erillisopetuksena
- ☐ Alle 2 vuotta
- ☐ 2-5 vuotta
- ☐ 6-10 vuotta
- ☐ Yli 10 vuotta

Olen opettanut liikuntaa erillisopetuksena:

- ☐ tyttöryhmille
- ☐ poikaryhmille

Kunta, jossa työskentelen tällä hetkellä:

Millaisia liikunnanopetuksen ryhmäjakoja esiintyy koulussa, jossa työskentelet tällä hetkellä? Erittele luokka-asteittain.

Kuka tai ketkä opettavat edellä mainittuja ryhmiä?

### **YHTEIS- JA ERILLISOPETUS 3.-6.-LUOKILLA**

Mitkä ovat mielestäsi koululiikunnan yhteisopetuksen vahvuudet 3.-6. -luokilla?

Mitkä ovat mielestäsi koululiikunnan yhteisopetuksen haasteet 3.-6. -luokilla?

Mitkä ovat mielestäsi koululiikunnan erillisopetuksen vahvuudet 3.-6. -luokilla?

Mitkä ovat mielestäsi koululiikunnan erillisopetuksen haasteet 3.-6. -luokilla?

Jos saisit itse päättää, kuinka muodostaisit 3.-6. -luokkien liikunnanopetusryhmät ja järjestäisit liikunnanopetuksen? Miksi näin?

### **SUKUPUOLITIE TOINEN JA SUKUPUOLTEN SUHTEEN TASA-ARVOINEN LIIKUNNANOPETUS**

Mitä on mielestäsi sukupuolittietoinen liikunnanopetus?

Missä liikuntatuntien tilanteissa koet oppilaan sukupuolella olevan merkitystä?

Missä määrin koet liikunnanopetusryhmän muodon (erillisryhmä/sekaryhmä) vaikuttavan liikuntatuntiesi sisältöihin?

Mitkä seikat mielestäsi estävät sukupuolten tasa-arvon toteutumista koululiikunnassa?

Mitkä seikat mielestäsi edistävät sukupuolten tasa-arvon toteutumista koululiikunnassa?

Haluaisitko kertoa vielä jotakin muuta aiheesta? Halutessasi voit jättää myös yhteystietosi, jotta täsmennystä tarvittaessa voin ottaa sinuun yhteyttä.

Suurkiitos ajastasi sekä arvokkaiden näkemystesi jakamisesta pro gradu -tutkielmani hyväksi!

Kiittäen,  
Anni Rainio